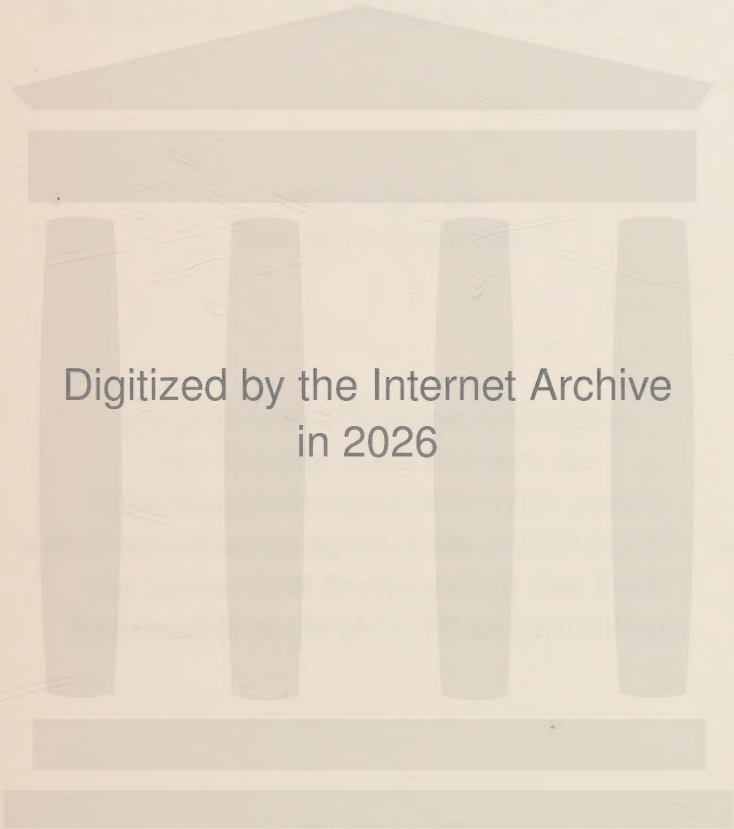
ZUM SELBSTBILD VON BERGJUNGARBEITERN IM STEINKOHLENBERGBAU AN DER RUHR

vorgelegt von
Reinhard Barrabas

als DISSERTATION zur Erlangung
des Grades eines Doktors der
Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)
vom Promotionsausschuß der Abteilung 12 - 16
der Universität Dortmund für das Fach
Berufspädagogik (Abt. 13) angenommen.

Dortmund
1984

RIJKS
UNIVERSITEIT
LEIDEN



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0015

ZUM SELBSTBILD VON BERGJUNGARBEITERN IM STEINKOHLENBERGBAU AN DER RUHR

vorgelegt von
Reinhard Barrabas

als DISSERTATION zur Erlangung
des Grades eines Doktors der
Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)
vom Promotionsausschuß der Abteilung 12 - 16
der Universität Dortmund für das Fach
Berufspädagogik (Abt. 13) angenommen.

Dortmund
1984

1. Gutachter Prof. Dr. Elbers
2. Gutachter Prof. Dr. Bräuer

Tag der mündlichen Prüfung: 1o. o2. 1984

Inhaltsverzeichnis Seite

Vorbemerkung 1

1. Problementwicklung: Selbstbezogene Subjektivitätsformen von Bergjungarbeitern 4

1.1. Umfeldbedingungen als Hintergrund subjektiver Deutungsmuster der Jugendlichen 5

1.1.1. Jungarbeiter und Betrieb: Tarifvertragliche Regelung im Steinkohlenbergbau an der Ruhr - Ein außerschulischer Versuch zur Lösung der Bergjungarbeiterproblematik 5

1.1.2. Jungarbeiter und Berufsschule: Der BLK (Bund-Länder-Kommission) - Modellversuch - Eine schulische Maßnahme zur Lösung der Bergjungarbeiterproblematik 9

1.1.3. Bewertung der Maßnahmen 18

1.2. Das Selbstbild als Sonderform sozialer Einstellung 20

1.2.1. Begriffsbestimmung 20

1.2.2. Bedeutung des Selbstbild-Begriffs als Sonderform sozialer Einstellung für die Bezugsgruppe Bergjungarbeiter 28

1.3. Berufspädagogische, sozialpädagogische und soziologische Befunde zum Selbstbild von (Berg)jungarbeitern 36

1.4. Hypothesen und Versuchsfragen 51

2. Methodologie, Methode und Instrumente 58

2.1. Forschungsverlauf und Durchführungsbedingungen 59

2.2. Das Interview als Erhebungsinstrument 63

2.2.1. Darstellung des Verfahrens 63

2.2.2. Methodische Probleme: Standardisierung und Objektivität 71

2.3. Die Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument 84

2.3.1. Formalisierung des Ausgangsmaterials 84

2.3.2. Auswertungsschritte am Beispiel des ersten Themas 86

2.3.3. Überblick über Kategorien der weiteren Themen 95

2.3.4. EDV-Einsatz 98

2.3.5. Methodische Probleme: Kategorisierung, Verläßlichkeit und Gültigkeit 104

3. Darstellung der Ergebnisse 119

3.1. Darstellung der Ergebnisse zum Thema 1 119

3.2. Darstellung der Ergebnisse zum Thema 2 125

3.3. Darstellung der Ergebnisse zum Thema 3 128

3.4. Darstellung der Ergebnisse zum Thema 4 131

4. Diskussion der Ergebnisse 136

4.1. Widersprüche im Gesamtergebnis 136

4.2. Annahmen und Bedingungen als Interpretationshintergrund für die widersprüchliche Ergebnisstruktur 138

4.2.1. Zufriedenheit mit der Situation als Bergjungarbeiter: Schein oder Wirklichkeit? 147

4.2.2. Erklärung der Ausbildungslosigkeit aus der Sicht der Betroffenen: Werden die Ursachen mit der eigenen Person in Verbindung gebracht? 163

4.2.3. Betriebliche Eignungsuntersuchung als Zielblockade für die Berufsvorstellungen der Jugendlichen: Negative Beurteilung der (Intelligenz-)Tests? 169

4.2.4. Grundlos schlechte Behandlung durch den Vorgesetzten als hypothetisches Ereignis: Oppositionelle Reaktion, angepaßtes Verhalten oder resignativer Rückzug? 178

4.3. Zusammenfassung: Zum Selbstbild von Bergjungarbeitern im Steinkohlenbergbau an der Ruhr 189

Anhang 196

Literatur 216

Vorbemerkung

Die Diskussion um die Problematik der Jungarbeiter ist bereits recht alt. Im Jahre 1969 erklärte Nolte: "Die Geschichte berufspädagogischer Beschäftigung mit dem Problem der Jungarbeiter, sofern es sich im Zusammenhang mit der Berufsschule stellt, läßt sich nachzeichnen als eine Geschichte unzureichender Analysen und daraus abgeleiteter Folgerungen."[1] Obwohl neuerdings die Auseinandersetzungen über gesellschaftliche Randgruppen auf dem Hintergrund politischer und sozialer Bewegungen in der Jugend wieder zunehmend an Aktualität gewinnen, ist der gegenwärtige Stand der Forschung hierzu jedoch nach wie vor ziemlich unbefriedigend und gestattet es häufig nicht, über globale Einschätzungen und Vermutungen hinauszugehen. Das hängt u.a. damit zusammen, daß weitgehend ü b e r Minoritäten geforscht wird anstatt diese s e l b s t zu Wort kommen zu lassen.

Wie aber beschreiben und definieren sich Jugendliche (hier : Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag im Steinkohlenbergbau an der Ruhr) w i r k l i c h? Die vorliegende Arbeit versucht, durch eine möglichst eingehende Analyse eine Antwort auf diese Frage zu finden. Dazu ist es sinnvoll, einen Selbstbild-Begriff zu konstruieren, der hinreichend Spielraum zur Selbstbeschreibung läßt. Gerade bei relativ "unbekannten" Personen bzw. Gruppen sollte die Gefahr der Unterstellung des Fremdbildes als Selbstbild besonders bedacht werden. Von daher wird auch die Wahl

---

1) Nolte, H., Lösung der Jungarbeiterfrage oder Kompensation berufsschulischer Schwierigkeiten. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69 (1973, 3, S. 178.

UNIV. LÜNEBURG BIBL.

einer Methode nahegelegt, die auf dialogischen Strategien beruht: Die Befragten müssen selbst zu Wort kommen können.

Hier liegt auch die Bedeutung der Arbeit. Durch dokumentierte Selbstaussagen kann man die Jugendlichen besser und differenzierter kennenlernen. Auf dem Hintergrund authentischer Interviewäußerungen lassen sich möglicherweise allzu grobe Unterstellungen und Vorurteile revidieren.

Daß sich solche undifferenzierten Anschauungen bezogen auf die Personengruppe B e r g jungarbeiter z.T. hartnäckig bei Praktikern aus Schule und Betrieb halten, ist wenig verwunderlich: Eine systematische Beschreibung von B e r g jungarbeitern liegt meines Wissens bis heute nicht vor.

Auffällig scheint mir hingegen die - partiell vorfindbare - schroffe Inkongruenz zwischen w i s s e n s c h a f t l i c h e n Beschreibungsversuchen und den Äußerungen der Personen selbst. Folgt man etwa berufspädagogischen Charakterisierungen von Jungarbeitern, so müßte man sie einordnen als "aufsässig und aggressiv oder lethargisch und passiv ... kurzsichtig und unfähig, ihr Leben zu planen." Sind diese Zuschreibungen treffend? Oder werden die Jugendlichen möglicherweise daran gehindert, ihr Leben zu planen? *"Warum ich kein Bergmechaniker (Ausbildungsberuf im Bergbau, Anm. d. Verf.) geworden bin? Das müßte Dir die Zeche erklären. Könnt ich echt nicht sagen, ich würde mich fähig für diesen Beruf fühlen. Die sagen von vorneherein, daß Du keine Ahnung hast davon und dann sagen sie: 'Paß auf, das einzigste, was wir noch gebrauchen könnten, sind Bergjungmänner.' Die brauchen nämlich Leute für später, weil da viele Rentner weggehen von der Zeche. Da brauchen die auch junge Leute, die die Kohle fördern."*

Man erkennt recht deutlich die Abweichung zwischen wissenschaftlicher Aussage und Selbstaussage.
Wie sich solche Widersprüche erklären bzw. aufklären lassen, möchte diese Arbeit herauszufinden versuchen, indem sie das Selbstbild von Bergjungarbeitern im Steinkohlenbergbau an der Ruhr untersucht.

1. PROBLEMENTWICKLUNG: SELBSTBEZOGENE SUBJEKTIVITÄTSFORMEN VON BERGJUNGARBEITERN

Neuerdings gewinnt die Auseinandersetzung über gesellschaftliche Randgruppen auf dem Hintergrund politischer und sozialer Bewegungen in der Jugend wieder mehr und mehr an Aktualität. In der Forschung setzen sich zunehmend Strategien durch, welche weniger Wert auf Aussagen über Minoritäten legen sondern stattdessen authentische Selbstbeschreibungen favorisieren. Wie aber beschreiben sich Jugendliche w i r k l i c h ? Das ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, jedoch mit einer wesentlichen Einschränkung: Es geht um eine sehr spezielle Personengruppe, nämlich um Bergjungarbeiter im Steinkohlenbergbau an der Ruhr innerhalb eines öffentlich geförderten, schulischen Modellversuchs.

Diese Eingrenzung bedeutet gleichzeitig, daß bei der "Konstruktion" eines der Problemgruppe angemessenen Selbstbild-Begriffs solche Faktoren wie die Berufslosigkeit der Jugendlichen, potentielle bergbauspezifische Besonderheiten sowie Effekte des Modellversuchs - sofern sie bei der Selbstbeschreibung der Jugendlichen eine Rolle spielen - ihrer Bedeutung angemessen berücksichtigt werden sollen.

1.1. UMWELTBEDINGUNGEN ALS HINTERGRUND SUBJEKTIVER DEUTUNGSMUSTER DER JUGENDLICHEN

Die Grundlage für die subjektiven Darstellungen und Beschreibungen der Jugendlichen ist durch eine Reihe äußerer, "objektiver" Lebens- und Umweltbedingungen gegeben.[1)]

Ausgehend von den Erfahrungen mit den Jugendlichen ist bekannt, daß die Bedingungen im Betrieb und in der Schule dabei einen entscheidenden Einfluß haben.

1.1.1. Jungarbeiter und Betrieb: Tarifvertragliche Regelung im Steinkohlenbergbau an der Ruhr - Ein außerschulischer Versuch zur Lösung der Bergjungarbeiterproblematik

Die Jungarbeiterproblematik stellt sich unter den spezifischen Bedingungen im Bergbau in modifizierter Form. Es gibt eine tarifvertragliche Regelung über die Ausbildung jugendlicher Arbeiter. Worum handelt es sich bei dieser Regelung? Wie ist sie zu beurteilen?

Grundlage der Regelung ist die Vereinbarung der Tarifvertragsparteien des Steinkohlenbergbaus, die Ausbildung dieser Jugendlichen neu zu ordnen. Im Jahre 1978 wurde daraufhin der Plan für die Ausbildung von Jungbergleuten im Steinkohlenbergbau von der aufsichtsführenden Behörde erlassen. Vor allem auf

---

1) Vgl. hierzu "Phänomenologisch orientierte Psychologie als Brücke zwischen Selbstkonzept-Forschung und Umweltpsychologie. In: Filipp, S.-H., Selbstkonzeptforschung, Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 47ff.

Drängen der IGBE[1] sollte gesichert werden, daß die Ausbildung planmäßig und auf einem höheren Niveau verläuft.

Vorgesehen sind zwei Ausbildungsabschnitte mit einer Mindestdauer von 6 Monaten:
Der erste Abschnitt hat den Charakter einer Grundausbildung und findet über Tage statt, der zweite Abschnitt unter Tage. Die Ausbildungsdauer ist insofern variabel, als die Maßnahme mit dem 18. Lebensjahr endet. Es kann somit in Abhängigkeit vom Eintrittsalter der Jugendlichen vorkommen, daß nur ein Teil der planmäßig festgelegten Ausbildungsinhalte vermittelt wird. Nach Abschluß der Ausbildung werden den Jugendlichen sowohl ihre Teilnahme als auch die Inhalte der Unterweisung bescheinigt.

Auf der Grundlage dieses Tarifvertrages stellt sich die Situation für die Jugendlichen im Bergbau anders dar als in anderen Industriezweigen.

Die Beurteilung tarifvertraglicher Regelungen durch eine Studie des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS)[2] fällt demgemäß recht positiv aus:

"Immerhin zeigt schon das Faktum derartiger tarifvertraglicher Regelungen an, daß sich die Tarifparteien ihrer berufspädagogischen Verantwortung auch für solche Jugendlichen bewußt wurden, die angesichts ihrer Lernbeeinträchtigungen nicht ohne weiteres in ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen wurden."
Eine derart positive Beurteilung der tarifvertraglichen Regelung der Jungarbeiter-Ausbildung im Bergbau

---

1) Industriegewerkschaft Bergbau und Energie.
2) Vgl. Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Bericht der wissenschaftlichen Kommission. In: Arbeit und Beruf Band 24, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein Westfalen (MAGS), Düsseldorf 1979, S. 82.

läßt sich allerdings erheblich in Zweifel ziehen. So finden sich z.B. auf der Seite der Ruhrkohle (RAG)-Betriebe bezüglich der Durchführung der tarifvertraglichen Ausbildung z.T. recht erhebliche Unterschiede zwischen Theorie und Praxis.

Das folgende Gespräch mit einem betroffenen Jungarbeiter zeigt dies auf:

"Wenn wir unterwiesen werden, sagen wir mal im Hobelfahren oder so, dann unterschreiben wir, daß wir das gemacht haben. Und wenn wir unterschrieben haben, wenn sie das wegschicken, heißt es: Ja, die haben das unterschrieben, die haben das gemacht.
Die legen uns sozusagen damit rein.
Und anstatt das gemacht zu haben, haben wir Rohöl geschleppt oder Dreck weggemacht. Deswegen wollen wir das nachher unterschreiben, falls das nicht stimmt, daß wir das gemacht haben, nicht unterschreiben. Das ist genau, als wenn ein Vertreter an die Tür kommt: Unterschreib mal vorher und meld dich, wenn die Ware geliefert wird. Unterschreibst für 'nen Fernseher und kriegst 'nen Kühlschrank oder nachher wird nichts geliefert."[1)]

Es stellt sich die Frage, ob sich unter bergbauspezifischen Bedingungen heute die Problematik berufsloser Jugendlicher nicht noch krasser darstellt als noch vor einigen Jahren.

---

1) Auszug aus einem unveröffentlichten Interview, März 1978. Die zitierte Äußerung hat an dieser Stelle erst einmal kasuistischen Charakter. Die weitere Untersuchung wird zeigen, daß sie typisch und repräsentativ ist.

Diese Frage ist insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung des neuen zweijährigen Ausbildungsberufes Berg- und Maschinenmann - zu sehen. Dieser Beruf bezieht sich - auch nach offizieller Diktion - genau auf die Gruppe der ehemaligen Jungarbeiter bzw. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)-Schüler.

Recht eindrucksvolle Hinweise hierzu finden sich im Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Berg- und Maschinenmann. Dort heißt es etwa: "Aber nicht allein aus bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gründen muß als unbefriedigend gelten, daß so viele Jugendliche ohne Abschluß in einer anerkannten Berufsausbildung bleiben. Auch die Anforderungen an das Wissen und die Fertigkeiten der Beschäftigten unter Tage haben sich im letzten Jahrzehnt so verändert, daß eine Anlernung in vielen Bereichen nicht mehr ausreicht.

Dieser Trend steigender Anforderungen wird u.a. darin sichtbar, daß sich seit Jahren neben der Ausbildung in den anerkannten Berufen gleichsam unterderhand Konturen eines Berufes herausgebildet haben, der auf bergtechnische Qualifikationen zielt und auf den Personenkreis der Jungarbeiter gemünzt ist."[1)]

Mit der Entwicklung und Einführung des Ausbildungsberufes Berg- und Maschinenmann besteht - zumindest theoretisch - die Möglichkeit, daß das Reservoir der ehemaligen Jungarbeiter durch das Angebot des

---

1) Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Ausbildungsberufes Berg- und Maschinenmann, Essen 1979, S. 6ff.

Ausbildungsberufs Berg- und Maschinenmann aufgesogen wird und die Anzahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag drastisch reduziert werden kann.

Die personalpolitischen Entwicklungen im bergtechnischen Bereich nehmen jedoch eher eine andere Richtung.

Der neuentwickelte zweijährige Ausbildungsberuf Berg- und Maschinenmann scheint sich tendenziell zum Beruf für solche Jugendliche zu entwickeln, die noch vor einigen Jahren (d.h. vor seiner Anerkennung als Ausbildungsberuf im Sommer 1979) als Bergmechaniker (dreijähriger bergtechnischer Ausbildungsberuf) eingestellt worden wären; gleichzeitig bleibt die Problematik der Jugendlichen ohne Ausbildung bestehen - wenn auch in anderer Form und unter anderem Namen.

Bevor nun untersucht wird, wie die Jugendlichen selber die tarifvertragliche Regelung und ihre eigene Situation als Bergjungarbeiter einschätzen, soll zunächst noch geklärt werden, welchen Einfluß die Berufsschule und der bereits erwähnte Modellversuch auf das Selbstbild der Jugendlichen haben.

1.1.2. Jungarbeiter und Berufsschule: Der BLK[1]-Modellversuch - Eine schulische Maßnahme zur Lösung der Bergjungarbeiterproblematik

Allgemein formuliert läßt sich die Problematik der Jungarbeiter im Zusammenhang mit der Berufsschule von zwei Seiten her skizzieren: Einerseits von der

---

1) Bund-Länder-Kommission.

Berufsbezogenheit der Berufsschule und andererseits von der Berufsschulpflicht der Jungarbeiter.

Zum einen ist der zentrale Punkt des traditionellen sowie des heutigen Selbstverständnis' der Berufsschule der Beruf ihrer Schüler; hieraus ergibt sich, daß die Berufsschule nur für Jugendliche zuständig sein kann, die einen Ausbildungsberuf haben.

Auf der anderen Seite unterliegen auch die Jungarbeiter den Schulpflichtbestimmungen, d.h. die Berufsschule ist gesetzlich verpflichtet, sich auch mit solchen Jugendlichen zu befassen, die gerade über ihre Berufslosigkeit definiert sind. Bei Stratmann heißt es hierzu: "Wer aber, wie der Jungarbeiter, keinen Beruf hat, kann von einer derart orientierten Schule nichts erwarten. Da am Berufsprinzip orientiert, ist sie für die Jungarbeiter falsch ausgelegt, denn alle Kennzeichen, die für den normalen Berufsschüler gelten, fehlen hier oder sind nur so schwach ausgebildet, daß sie das gängige Bild des Berufsschülers nicht einzulösen erlauben."[1)]

Kurz gefaßt besteht der Widerspruch darin, daß die Berufsschule zwar für die Unterrichtung von Jungarbeitern zuständig, jedoch nicht kompetent ist.

Hieraus folgt: Sofern beide Bedingungen (Selbstverständnis der Berufsschule, Berufsschulpflicht für Jungarbeiter) zutreffen und weder aufhebbar noch

---

1) Röhrs, H.-J. u. Stratmann, K., Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 30, Hannover 1975.

manipulierbar[1] sind, kann es keine schulische Lösungsmöglichkeit für die Probleme der Jungarbeiter geben. Auch wenn der Unterricht in Fachklassen erteilt werden kann, läßt er sich nicht "didaktisch angemessen"[2] organisieren, da der Beruf als "didaktischer Bezugspunkt" fehlt.

Insofern ist es nicht erstaunlich, daß auch prominente Lösungsmodelle (Vgl. z.B. das Wolfenbütteler Modell einer technischen Grundbildung von Wiemann u.a.) unter der Vielzahl der entwickelten und praktizierten schulischen Ansätze und Modellvorstellungen einer systematischen Kritik nicht standhalten können.

---

1) Interessant ist die Betrachtung der politischen Entwicklung der letzten Jahre auf dem Hintergrund folgender Fußnote, die sich bei Nolte findet: "Dem verführerisch leichten, verantwortungslosen Gedanken, dem schulischen Jungarbeiterproblem mit einer Manipulation der Berufsschulpflicht beizukommen, wird zunehmend mehr gehuldigt. So erwähnt Wiemann zustimmend die Möglichkeit des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 17.6.1966, "Jugendliche nach dem Besuch einer einjährigen Berufsfachschule aus der Berufsschulpflicht zu entlassen, wenn danach nicht ein berufliches Ausbildungsverhältnis eingegangen wird" (Wiemann, G., Berufliche Grundbildung für Jungarbeiter. In: Bach, H. (Hg.), Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971, S. 120). Eine andere Variante, das Jungarbeiterproblem in "Vogel-Strauß-Manier" zu erledigen, trägt Sprengel vor: "Die ü b r i g e n S c h ü l e r, die keine konkrete Berufsvorstellung haben, oder die als Jungarbeiter in die Wirtschaft gehen sollen oder wollen, sollte man in einem 10. Schuljahr in der Hauptschule behalten...Für das berufsbildende Schulwesen wäre damit auch das sehr leidige Problem der Jungarbeiter gelöst" (Sprengel, G., Das duale System beruflicher Bildung. In: Die berufsbildende Schule, 24 (1972), 10, S. 689). Nolte, H., Lösung der Jungarbeiterfrage oder Kompensation berufsschulischer Schwierigkeiten, In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69 (1973), 3, S. 182.

2) Vgl. Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Bericht der Wissenschaftlichen Kommission, a.a.O., S. 88.

Auf diesem Hintergrund haben weniger prominente schulische Maßnahmen von vorneherein nur geringe Erfolgsaussichten. Gilt das auch für den genannten Modellversuch?

Um welchen Versuch handelt es sich? Wie lassen sich die Zielsetzungen beschreiben, welche Ergebnisse lassen sich feststellen?

Der Versuch wurde von 1976 - 1980 von der Westfälischen Berggewerkschaftskasse als Träger der Bergberufsschulen durchgeführt. Dieses Vorhaben wurde aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (Bund-Länder-Kommission) gefördert. Die Ziele des Modellversuches sind im Antragstitel vorgegeben. Es geht um die "Entwicklung und Erprobung von Alternativen zum herkömmlichen Berufsschulunterricht für Abgänger aus Hauptschulen ohne Hauptschulabschluß und aus Sonderschulen für Lernbehinderte".

Entsprechend den Annahmen des Versuchskonzepts bedeutete dies genauer:

1) Ist der Unterricht als fächerübergreifender und produktorientierter Projektunterricht organisiert worden?
2) Ist der Unterricht zwischen den Projektphasen - insbesondere was den Medieneinsatz und kommunikative Sozialformen angeht - schülerorientiert durchgeführt worden?
3) Wie kann in diesem Rahmen das Lehrerverhalten sowie das Verhalten der eingesetzten Sozialpädagogen beschrieben werden?

Auf Grundlage der wichtigsten empirischen Erhebungsinstrumente[1] ergaben sich erst einmal folgende positive[2] Einzelergebnisse:

Als positiv haben sich Aspekte der M e d i e n a r b e i t erwiesen (Frage 2). Insbesondere der Medieneinsatz im sozialpädagogischen Bereich wurde von den Schülern positiv beurteilt. Das hatte seinen wesentlichsten Grund in der Berücksichtigung des technischen Interesses und des Aktionsbedürfnisses der Jugendlichen, welche sich bei der Bedienung und Anwendung des Instrumentariums als Akteure und Produzenten erleben und verstehen konnten.

Eine erwünschte Veränderung als direkte Folge des Versuchs ist ebenfalls bezüglich der f ä c h e r - ü b e r g r e i f e n d e n U n t e r r i c h t s - o r g a n i s a t i o n erreicht worden (Frage 1). Dies scheint umso mehr erwähnenswert, als fächerübergreifende Konzepte in den verschiedenen Schulformen bis hin zur Gesamtschule heute noch wenig alltäglich sind.

---

1) Das wichtigste Verfahren ist ein Schülerfragebogen, welcher für die speziellen Fragestellungen des Versuches entwickelt wurde. Dieser Fragebogen hatte im Rahmen der Evaluation deshalb zentrale Bedeutung, weil er am engsten an den Ansprüchen und Kriterien empirisch-analytischer Sozialwissenschaft orientiert ist. Der Schülerfragebogen besteht aus 25 Fragen (Items). Die Items basieren auf einer fünfstufigen (0-4) Skalierung. Der Fragebogen wurde in 6 Versuchsklassen zu 6 Erhebungszeitpunkten von Dezember 1977 bis zum Juni 1979 eingesetzt. Genauere Angaben über die Konstruktion und Anwendung des Verfahrens sowie Strategien der statistischen Auswertung (Design-Probleme und inferenzstatistische Methoden) und der Ergebnisdarstellung und -interpretation liegen im Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung vor und sind verfügbar.

2) Es werden zunächst einmal die positiven und dann die negativen Ergebnisse dargestellt, und zwar unabhängig von der Reihenfolge der o.g. 3 Versuchsfragen.

Die Schwächen des fächerübergreifenden Unterrichts lagen nicht im Konzept sondern in der noch mangelnden Verwirklichung. Ein wesentlicher Grund scheint in der Nicht-Übereinstimmung unter den Beteiligten hinsichtlich bestimmter curricularer Inhalte zu liegen. Es handelte sich dabei um solche Inhalte, welche sich nicht einfach als Wissensbestandteil den Schülern vermitteln ließen und insofern leicht konsensfähig waren sondern eher um Inhalte, die eng mit Einstellungen und übergreifenden Wertmustern gekoppelt sind. Hierbei gab es an einigen Punkten Dissens unter den Beteiligten, der sich nicht einfach 'durch Kooperation auflösen' ließ. In solchen Fällen kam es dann auch zum Beharren auf (vermeintlichen) Kompetenzen, gegenseitiger Fächerabgrenzung, Entwicklung von Mechanismen zum Schutz der eigenen Meinung etc.
Die relativ einschneidenden Entwicklungen nach einem Jahr Versuchsablauf blieben für den Versuch insgesamt und für die fächerübergreifende Unterrichtsorganisation nicht ohne Folgen. Der größere Teil der Jugendlichen wurde nicht wie gewünscht in ein Ausbildungsverhältnis übernommen, schulorganisatorische Veränderungen wurden vorgenommen, die Klassen neu zusammengesetzt usw. Das folgende 'Abbrechen' der Motivation sowie Desorganisationserscheinungen machen sich auch bei der fächerübergreifenden Planung bemerkbar. Im Erleben der Schüler zeigte sich bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts kein positiver Unterschied mehr im Vergleich zum Modellversuchsbeginn.

Um Schwachstellen des Versuchs insgesamt, welche ihre systematischen und auch zeitlich lokalisierbaren Ursachen ebenfalls in der Nicht-Übernahme der Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis und somit letztlich in ihrer Berufslosigkeit hatten, handelt es sich auch bei der sich verschlechternden Einschätzung des

Gebrauchswerts der Werkstattprojekte: Auch die attraktivsten Projekte konnten die Jugendlichen nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, daß ihr Berufswunsch nicht in Erfüllung ging. Insofern wissen sie auch nicht, 'was sie in der Berufsschule sollen'.

Hiermit korrespondiert die Schülereinschätzung, wonach der Unterricht immer seltener als spannend und interessant erlebt wurde. Auch ein alternatives Unterrichtsarrangement in Form von Kleingruppenarbeit zur Förderung sozialer Kommunikation ist mit fortlaufender Versuchsdauer nur noch von den Sozialpädagogen berücksichtigt worden (Frage 2).

Die gravierendsten Probleme des gesamten Modellversuchs lagen im Bereich der (fehlenden) Mitwirkung bzw. Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler am Unterricht sowie im Bereich fehlender Autonomie (Frage 2). Die entsprechenden Itemwerte[1] gehören im gesamten Versuchsverlauf zu den niedrigsten überhaupt. Nimmt man als typisches Beispiel etwa den fünften Erhebungszeitpunkt (November 1978), so ergibt sich folgendes Bild: 6,6 % der Schüler äußern sich positiv zu Selbstbestimmungsmöglichkeiten, 26,3 % verhalten sich indifferent und 67,1 % nehmen negative Stellung.

---

1) Die Items basieren auf der fünfstufigen Skala

0	1	2	3	4
nie	selten	manchmal	häufig	sehr oft/ immer

Dieses recht deutliche Ergebnis wird auf den ersten Blick an der Graphik sichtbar:

O10 Im Unterricht der letzten vier Wochen konnten wir selbst bestimmen, was wir machen wollten

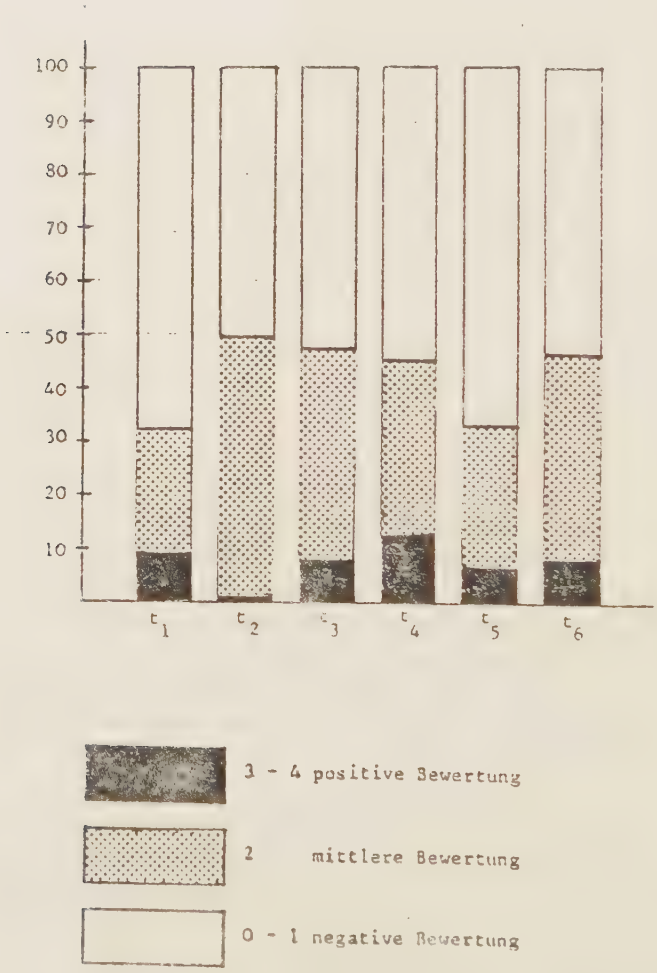


Abb. 1: Entwicklung von Meßwertkategorien im Zeitverlauf ('Selbstbestimmungsmöglichkeiten')

Möglicherweise hängt hiermit das von den Schülern empfundene Desinteresse der Lehrer an ihren p r i v a t e n P r o b l e m e n sowie das emotional schlechte L e h r e r - S c h ü l e r - V e r h ä l t n i s zusammen (Frage 3).
Die Ergebnisse (Im Unterricht der letzten vier Wochen hat mir ein Lehrer bei meinen privaten Schwierigkeiten (Eltern/Freundin) geholfen) sind über den gesamten Versuch hinweg die niedrigsten überhaupt. Die Lehrer haben sich um private Probleme der Schüler so gut wie nie gekümmert. In der Regel äußern sich über den gesamten Versuch hinweg über 80 % der Schüler negativ und weniger als 10 % positiv. Das Schaubild zeigt diese Zahlenverhältnisse.

009 Im Unterricht der letzten vier Wochen hat mir ein Lehrer bei privaten Problemen (Eltern/Freundin) geholfen

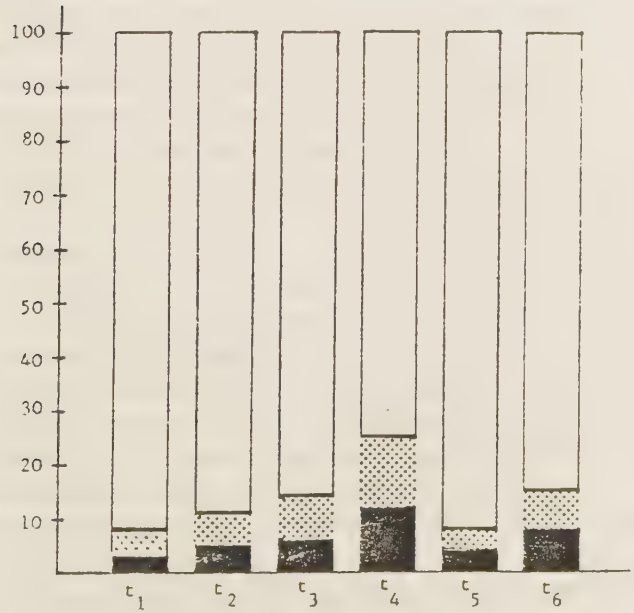


Abb. 2: Entwicklung von Meßwertkategorien im Zeitverlauf ('Hilfe bei Privatproblemen')

Gerade die letztgenannten Bereiche (Problem der Selbstbestimmung, Privatprobleme, emotionale Lehrer-Schüler-Interaktion) illustrieren noch einmal beispielhaft, was als Zusammenfassung der Ergebnisse insgesamt gelten kann:

Schwierigkeiten ergaben sich besonders in solchen Bereichen, in welchen
- die eingeführten Maßnahmen wenig eindeutig waren
- die Struktur dieser Maßnahmen komplex war und
- die Maßnahmen mit den bestehenden Strukturen des sozialen Systems Schule nicht kompatibel waren.

1.1.3. Bewertung der Maßnahmen

Insgesamt scheint sich im Steinkohlenbergbau an der Ruhr eine Lösung der Jungarbeiterfrage weder durch tarifvertragliche Regelungen noch durch die Neuentwicklung des Berufes Berg- und Maschinenmann noch durch schulische Maßnahmen und Versuche anzudeuten. Recht deutlich wird dieser Sachverhalt noch einmal durch folgende Passage aus dem Jahresbericht 1975/76 des Gesamtverbandes des deutschen Steinkohlenbergbaus illustriert:
"Diese Jugendlichen (Jugendliche ohne Schulabschluß. Anm. d. Verf.) bilden ein beachtliches Nachwuchspotential für alle die Arbeitsplätze, die an Facharbeiter geringere Anforderungen stellen würden, als ihrer Qualifikation entspricht. Überqualifizierung beeinträchtigt die Arbeitszufriedenheit." (Jahresbericht 1975/76 des Gesamtverbandes, S. 82)
Eine solche Einschätzung der Problematik der Berufslosigkeit kann gerade bei der besonderen Affinität von Schule und Betrieb im Bergbau Folgen bis in die Berufsschule hinein haben. Möglicherweise ist es insofern kein Zufall, daß der Modellversuch als schu-

lische Maßnahme gerade an diesem Punkt ins Negative umkippte: Die Berufslosigkeit als Zentralproblem der Jugendlichen konnte durch den Versuch nicht gelöst werden. Das bedeutet aber auch, daß dieses grundsätzliche Problem der Klientele weder unter den relativ günstigen Versuchsbedingungen und damit erst recht nicht durch 'normale Handhabung' im Regelschulbetrieb gelöst oder auch nur erheblich positiv beeinflußt werden kann.

"Insgesamt ist die Berufsschule auch nicht andeutungsweise in der Lage, auf die beruflichen Probleme dieser Jungarbeiter einzugehen, im Gegenteil, sie ist eher ein weiteres Mosaiksteinchen auf dem Weg zur beruflichen Resignation."[1)]

Was als berufspädagogisches Abstraktum Konsens unter einer großen Anzahl von Forschern ist, scheint den Jugendlichen subjektiv gegenwärtig zu sein; sie sind berufslos und haben insofern von der Berufsschule nichts zu erwarten. Sie sind unzufrieden, auch was ihre Stellung im Betrieb angeht:

"Nee, als Bergjungarbeiter bin ich nicht zufrieden, schon gar nicht, weil einem da keine Chancen zustehen, da siehste mal alt aus, wenn du mal von der Zeche geschmissen wirst. Da kannste ja nie einen richtigen Job anfangen, nur noch als Laie oder als Lakei da irgendwo rumfegen. Aber sonst kannst du ja gar keinen richtigen Job anfangen - außerhalb des Bergbaus nützt dir der Bergjungmann überhaupt nichts."

Ob diese Aussage für die Selbstbeschreibung der Jugendlichen typisch ist, soll empirisch geklärt werden. Zuvor geht es jedoch darum, einen der Problemgruppe angemessenen Selbstbild-Begriff zu entwickeln.

---

1) Burger/Seidenspinner, Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit, München 1977, S. 56.

1.2. DAS SELBSTBILD ALS SONDERFORM SOZIALER EINSTELLUN

Im Gegensatz zu anderen Forschungsgegenständen erfordert es die Frage nach dem S e l b stbild, die eigenen theoretischen Vorannahmen (des Forschers) bis zu einem gewissen Grade zurückzustellen und stattdessen die Personen s e l b s t zu Wort kommen zu lassen. Nur wenn man den "immer ... individuellen Konstruktionskompetenzen und -formen seiner 'Versuchspersonen'"[1] Rechnung trägt, kann man zu detaillierten und authentischen inhaltlichen Vorstellungen über das Selbstbild gelangen.

Die folgenden Vorannahmen haben somit (nur) die Funktion eines theoretischen Bezugs r a h m e n s.

1.2.1. Begriffsbestimmung

Der Begriff 'Selbst' (Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, self-concept, self-image, self-perception u.a.) wird in der Literatur nicht einheitlich gebraucht. Es gibt verschiedene wissenschaftliche Theorien und Begriffsbestimmungen. Innerhalb der Psychologie gibt es unterschiedliche Ansätze und eine kaum überschaubare Anzahl empirischer Befunde.

Diese Uneinheitlichkeit liegt nicht zuletzt darin begründet, daß die Frage nach dem 'Selbst' umfassende philosophische (anthropologische) Grundannahmen (über das Wesen des Menschen) zum Hintergrund hat.

---

1) Filipp, S.-H. (Hrsg.), Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 149.

Dieser Arbeit ist im folgenden ein Selbstbild-Begriff zugrunde gelegt, der sich in Elementen an theoretischen Ansätzen dialektisch-materialistischer Psychologie orientiert.[1)]

Grundlegend ist die Annahme, daß das Selbstbild als soziale Einstellung[2)] gekennzeichnet werden kann.

Ganz allgemein könnte man 'Einstellung' bestimmen als inneres Modell (System) des Individuums über die äußere Realität, als habituelle[3)] Relation zu Objekten der äußeren Realität. Entsprechend wäre das Selbstbild ein Spezialfall: Es handelt sich um die habituellen Beziehungen des Individuums zu sich selbst.

Wie kann man sich nun dieses innere Modell genauer vorstellen?
Stellt man d a s F u n k t i o n a l e d e s i n n e r e n S y s t e m s in den Vordergrund, so läßt es sich beschreiben als Steuerungs- und Regelungsmechanismus der menschlichen Aktivität, als subjektiver Maßstab zur Ordnung der äußeren Umwelt bzw. zur Bewertung der eigenen Person. Hiermit wird darauf hingewiesen, "daß im Prozeß der Verarbeitung

---

1) Vgl. dazu Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., Einführung in die marxistische Sozialpsychologie, Berlin 1968.
2) Bei Hiebsch u. Vorwerg wird unterschieden zwischen der Einstellung, "die sich in der aktuellen Handlung realisiert, (= sog. aktuelle Einstellung) und der Einstellung, die eine habituelle Reaktionsbereitschaft ermöglicht. (= sog. fixierte Einstellung)" Wenn hier von Einstellung die Rede ist, ist im folgenden immer die sog. fixierte Einstellung gemeint. Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., a.a.O., S. 224ff.
3) Auf den habituellen Charakter verweist auch Hofstätter. "Einstellungen ... sind hypothetische Variable, mittels deren wir aus dem beobachtbaren Stellungnahmen eines Individuums auf dessen meist als relativ dauerhaft betrachtete Dispositionen zurückschließen." Hofstätter, P.R., Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1973, S. 165.

von Informationen, z.B. durch Verallgemeinerung und Abstraktion, eine Übersicht und Ordnung zum komplexen Reizangebot der Umwelt geschaffen wird, die die Orientierung erleichtern."[1] Die Einstellung erleichtert nicht nur die Orientierung, sie hat auch stabilisierende Funktion. "Überhaupt ist erst durch die Einstellung eine Stabilisierung des Verhältnisse zwischen Mensch und Umwelt möglich."[2] In diesem Sinne kann man annehmen, daß sie "als eine Invariant die Aktivitäten des Menschen optimal regelt."

Betrachtet man das innere Modell unter dem Gesichtspunkt seiner E n t s t e h u n g s b e d i n g u n g e n, so kann man folgende Bestimmungsstücke benennen:

Es handelt sich um erworbene Informationsstrukturen, um ein Ergebnis von Lernvorgängen. Man könnte von einer subjektspezifischen Invariante sprechen, die in den Beziehungen des Menschen zur objektiven Realität bzw. zu sich selbst erlernt wurde. Fixierte Einstellungen sind demnach Verhaltensdispositionen, die man als Ergebnis von Lernvorgängen beschreiben kann.

Schließlich lassen sich Einstellungen - und dies gilt auch für selbstbezogene Einstellungen - in Anlehnung an Rubinstein (1958) auch danach unterscheid auf welche qualitativ - inhaltlichen Aspekte sie sich beziehen. D e r i n h a l t l i c h e A s p

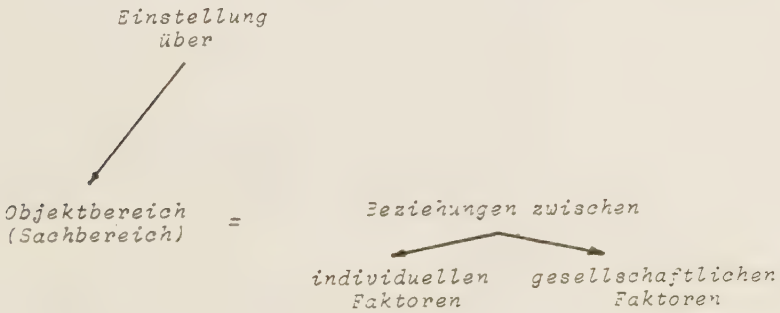
---

1) Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., a.a.O., S. 216.
2) Ebenda.

verweist "auf den Objekt- oder Sachbereich[1] ..., dem gegenüber Handlungs- oder Reaktionsbereitschaft existiert (z.B. Arbeit, Lernen, Kollektiv, das andere Geschlecht u.a.)."[2]

Dieser inhaltliche Bezugspunkt der Einstellung kommt ebenfalls bei Süllwold zum Ausdruck. "Die Existenz und Wirkung einer bestimmten Einstellung zeigt sich also in der Konsistenz des individuellen Verhaltens in bezug auf eine hinreichend genau definierte Gruppe von Umweltgegebenheiten, namentlich von sozialen Objekten."[3]

Im Sinne dieser Arbeit soll der Objektbereich eine Beziehung sein, welche individuelle Faktoren auf der einen und gesellschaftliche Faktoren auf der anderen Seite umfaßt.
Diese Grundannahme läßt sich folgendermaßen darstellen:



1) "On the other hand, attitudes ... cannot be separated from the objects or events in the social context to which they refer."
Hilgard, E.R., Atkinson, R.C., Atkinson, R.L., Introduction to Psychology, Harcourt Brace Jovanovich, Inc 1971, S. 523.
2) Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., a.a.O., S. 215.
3) Süllwold, F., Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen 1969, S. 475.

An dieser Stelle werden mehrere wichtige und erläuterungsbedürftige Voraussetzungen gemacht:

Es geht nicht um selbstbezogene Einstellungen e n t w e d e r zu individuellen Faktoren o d e r zu äußeren Bedingungen (gesellschaftlichen Faktoren) sondern als Vorannahme wird e i n e B e z i e h u n g (Verhältnis, Zusammenhang, Relation) z w i s c h e n i n d i v i d u e l l e n u n d g e s e l l s c h a f t l i c h e n F a k t o r e n a l s I n h a l t d e s S e l b s t b i l d e s u n t e r s t e l l t .

Das ist nicht in allen Selbsttheorien der Fall.

Nehmen wir als prominentes Gegenbeispiel einmal die Definition von Rogers (1951, S. 136). Unter self-concept versteht er "eine organisierte Konfiguration von Wahrnehmungen des Selbst, die dem Bewußtsein zugänglich sind. Es besteht aus solchen Elementen wie den Wahrnehmungen seiner Eigenschaften und Fähigkeiten, den Wahrnehmungen und Auffassungen in bezug auf andere und die Umgebung[1)], den Wertqualitäten, die als mit Erfahrungen und Objekten assoziiert wahrgenommen werden und den Zielen und Idealen, die mit positiven oder negativen Valenzen wahrgenommen werden."

Ob diese Elemente - also etwa die Wahrnehmungen s e i n e r Eigenschaften und Fähigkeiten und die Wahrnehmungen und Auffassungen in bezug auf a n d e r und die U m g e b u n g (Hervorhebung durch den Verfasser) - miteinander zusammenhängen oder beziehungslos nebeneinander stehen, wird zumindest in dieser Definition offengelassen.

---

1) Rogers, C.R., (1951, S. 136). Zitiert nach: Nolting, H.P., Aspekte der Selbstbildentwicklung im Jugendalter, Dissertation, Göttingen 1971.

Wenn bisher der Aspekt der Beziehung besonders hervorgehoben wurde, so wird damit auf der einen Seite ausgeschlossen, daß das Selbstbild als selbstbezogene Einstellung gegenüber nur individuellen, in der eigenen Person liegenden Faktoren beschrieben werden kann; Bedingungen der äußeren sozialgesellschaftlichen Realität müssen berücksichtigt werden.

Dieser Gedanke findet z.B. Bestätigung in der Aussage Rubinsteins, wonach "Einstellungen ... sich immer in Abhängigkeit vom realen gesellschaftlichen Sein (entwickeln)." Und bei Sève heißt es hierzu:
"Was ist nun ein Wesen, das nicht Ding ist? Ein Verhältnis. In diesem einfachen Satz liegt das ganze Geheimnis einer Psychologie der Persönlichkeit, die sich tatsächlich von den psychobiologischen Wissenschaften unterscheidet und zur Reife gelangen kann, das heißt vor allem zum genauen Bewußtsein der Beschaffenheit ihres Gegenstandes. Diese Wissenschaft von der Persönlichkeit hat nicht Wissenschaft von irgendeinem besonderen Ding zu sein; sie muß Wissenschaft von Verhältnissen sein."[1)]
In diesem Sinne ist auch die Aussage zu verstehen, daß die Einstellung - und dies gilt auch für das Selbstbild - "zwar eine subjektspezifische, individuell erlernte Größe (ist), ... aber darüber hinaus historisch und gesellschaftlich bestimmt (ist)."[2)]

---

1) Sève, L., Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1977, S. 183.
2) Hiebsch, H. und Vorwerg, M., a.a.O., S. 229.

Diese Prämisse wird ebenfalls von einer Reihe von Selbst-Theorien nicht anerkannt. Ein Beispiel dafür sind etwa die idealistischen Vorstellungen von Lersch, der unter dem Begriff Selbst (Personales Selbst) die eigentliche Mitte der Person als Integration der verschiedenen seelischen Schichten auffaßt, welche nicht "von vorneherein gegeben sondern dem einzelnen Menschen recht eigentlich aufgegeben" ist.[1)]

Auf der anderen Seite wird umgekehrt angenommen, daß sich das Selbstbild auch nicht hinreichend kennzeichnen läßt, wenn man ausschließlich auf gesellschaftliche Verhältnisse rekurriert und individuelle Faktoren ganz ausklammert.

Solche Vorstellungen finden sich z.T. in der Marx'schen wissenschaftlichen Anthropologie.[2)] So heißt es z.B. in den Feuerbach-Thesen:
"Feuerbach löst das religiöse Wesen in das menschliche Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse."[3)]
Weiter heißt es etwa im Vorwort 'Zur Kritik':
"Sowenig man das, was ein Individuum ist, nach dem beurteilt, was es sich selbst dünkt, ebensowenig

---

1) Lersch (78, S. 441). Zitiert nach: Neubauer, W.F., Selbsteinschätzung und Idealeinschätzung junger Arbeiter als Gegenstand sozialpsychologischer Verhaltensforschung, Dissertation, Erlangen-Nürnberg o.J.
Zur Frage der Entwicklung der Theorien über "Ich, Selbst, Persönlichkeit" von a-sozialen, fast 'weltlosen' Konzeptionen" bis hin zu solchen mit ausgeprägt "sozialer Orientierung" vgl. auch Graumann, C.F., Theoretische Ansätze und Modelle. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen 1969, S. 41ff.

2) Die folgende Darstellung ist insofern unscharf, als Entwicklungstendenzen in den Marx'schen anthropologischen Aussagen nicht berücksichtigt sind. Diese Frage wird u.a. diskutiert bei Sève, L., a.a.O..

3) Marx, K., Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels: Werke, Bd. 3, S. 6.

kann man eine ... Umwälzungsepoche aus ihrem Bewußtsein beurteilen, sondern muß vielmehr dies Bewußtsein aus den Widersprüchen des materiellen Lebens, aus dem vorhandenen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen erklären."[1)]

In dieser klassischen anthropologischen Äußerung werden subjektive und individuelle Momente insofern zurückgedrängt, als sie nicht der A u s g a n g s p u n k t für Erklärungen sein können. Umgekehrt wird jedoch nicht behauptet, daß selbstbezogene Subjektivitätsformen ("was es sich selbst dünkt") - also der Hauptgegenstand dieser Arbeit - keine Rolle spielen.

Faßt man zusammen, so ist bis hierhier das Selbstbild anhand seiner Bestimmungsstücke eingekreist worden Es handelt sich um eine s e l b s t b e z o g e n e soziale Einstellung[2)], d.h. genauer um eine subjekt-spezifische, individuell erlernte aber historisch und gesellschaftlich bestimmte Beziehung zwischen (noch näher zu bezeichnenden) individuellen und gesellschaftlichen Faktoren.

Wie diese Beziehung im einzelnen darzustellen ist, ist nun keine Frage weiterer theoretischer Überlegungen sondern soll empirisch geklärt werden;

---

1) Marx, K., Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx/Engels: Werke, Bd. 13, S. 9.

2) Auffällig ist hier die inhaltliche Nähe der Begriffe, 'Einstellung' bzw. 'selbstbezogene Einstellung' auf der einen und 'Bewußtsein' bzw. 'Selbstbewußtsein' auf der anderen Seite. Bewußtsein als umfassende, übergreifende weltanschauliche Werthaltung könnte man kennzeichnen als Zueinander bestimmter (fixierter) Einstellungen (oder: Summe bestimmter Bewußtseinsinhalte). Der Begriff Selbstbewußtsein beinhaltet noch zusätzlich die Selbstbezogenheit dieses Systems (fixierter) Einstellungen.

Offen ist, ob die Jugendlichen sich eher individuell und einzigartig erleben, ob sie sich durch bestimmte gesellschaftliche Faktoren determiniert beschreiben bzw. wie genau (in welchem Maße, in welcher Qualität) individuelle Charakteristika mit gesellschaftlichen Einflußgrößen subjektiv zusammenhängen. Diese Fragen können nur durch die Jugendlichen selbst beantwortet werden.

Sie werden im empirischen Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen.

1.2.2. Bedeutung des Selbstbild-Begriffs als Sonderform sozialer Einstellung für die Bezugsgruppe Bergjungarbeiter

Die Bestimmung des Selbstbildes als Sonderform sozialer Einstellung hat sich im Vergleich mit einer Reihe anderer Selbst-Theorien als sinnvoll und tragfähig erwiesen. Dies gilt besonders für die in Frage stehende Klientele Bergjungarbeiter. Dafür gibt es sowohl inhaltliche als auch formale sowie empirische Gründe.

Der i n h a l t l i c h e Vorteil dieses Konzepts liegt in der Betonung der Verbindung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. "Der Beziehungsbegriff ist zur Erklärung der Einstellungsproblematik besonders wichtig, weil er den Menschen als soziales Wesen begreift..."[1] Daß gerade an diesem Punkt ein

---

1) Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., a.a.O., S. 222.

Defizit innerhalb der traditionellen, behavioristisch orientierten Selbstkonzept-Forschung vorliegt, läßt sich nicht ernsthaft bestreiten. So heißt es etwa bei Fischer: "Die mit der 'ökologischen Krise' unserer Tage einhergehende wachsende Umweltbewußtheit des Menschen hat der traditionellen Psychologie den Vorwurf der 'Umweltvergessenheit' (Kruse 1974) eingetragen. Dieser Vorwurf kann auch gegenüber der Selbstkonzept-Forschung erhoben werden. Daß auch dieser Zweig psychologischer Theorienbildung keine befriedigende Konzeption der Umwelt geleistet hat, sollte nicht verwundern, denn zum einen ist Selbstkonzept-Forschung stark in der differentiellen Psychologie verwurzelt, in der über Jahrzehnte hinweg eine eigenschaftstheoretische Auffassung vom Menschen vorherrschte und innerhalb derer Umwelt - wenn überhaupt - nur als globaler Begriff Berücksichtigung fand. Zum anderen wurde zur Erklärung von Entstehung und Veränderung von Selbstbildern in erster Linie auf die Sozialpsychologie - etwa auf die Theorie sozialer Vergleichsprozesse (Festinger 1954) - zurückgegriffen, innerhalb derer Umwelt bisher in enger behavioristischer Sicht lediglich interpersonal oder als sozialer Reiz konzipiert wurde (Graumann 1976)."[1)]

Mit der Betonung der Beziehung des Subjekts zur äußeren Realität (Umwelt) hängt ein weiterer Grund zusammen, welcher das o.g. Selbstbild-Konzept als angemessen erscheinen läßt: Das 'Konstrukt' Selbstbild erhält größere Bedeutung als dies in einigen psychologischen Theorien (auch heute noch) der Fall ist.

---

1) Fischer, M., Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt-Beziehung. In: Filipp, S.-H., a.a.O., S. 47.

Z.T. werden intervenierende Variable[1] (in funktional-behavioristischen Modellen) lediglich deshalb eingeführt, um die sog. Verhaltensgleichung stimmig zu machen.
Es geht nur darum, bruchlos erklären zu können, warum sich Personen bei gleichartiger externaler Stimulation verschiedenen und bei verschiedenen Reizbedingungen gleichartig verhalten.

Bei Heider (1959) (zitiert bei Wylie) heißt es zu diesem Problem: "...psychology today often considers input and output as the primary object of study; true enough, there are also intervening variables, but the play only an ancillary role. The psychologist deals with them somewhat reluctantly and then only because otherwise the relations between input and output become unmanageable." Auf dieses Problem machen etwa auch Butzkamm, Halisch und Posse aufmerksam, wenn sie das 'Selbst' in der Sichtweise der behavioristischen Selbstregulationsforschung als 'Kunstgriff' bezeichnen, als "eine Erfindung zur Darstellung eines funktional verknüpften Systems von Reaktionsweisen ("a device for representing a functionally unified system of responses", Skinner 1953, p. 285).[2]

---

1) Bei Neuberger wird darauf hingewiesen, daß von "einigen Autoren...der Ausdruck 'intervenierende Variable' ausschließlich für solche Größen verwendet (wird), die vollständig durch festgelegte Operationen beschrieben werden. Eine 'intervenierende Variable' ist dann eine Art Kurzformel für einen empirisch vollständig beschreibbaren Variablenkomplex." Neuberger, O., Theorien der Arbeitszufriedenheit, Stuttgart 1974, S. 35. Vgl. dazu auch Mc Corquodale K. and Meehl, P.E., On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. In: Psychol. Rev. 55, 1948, 95-107.

2) Butzkamm, J., Halisch F. u. Posse, N., Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens. In: Filipp, S.-H., a.a.O., S. 203.

Und weiter heißt es:
"Mit einer solchen, für die streng behavioristische Sichtweise charakteristischen Aussage ist die Diskussion um eine inhaltliche Bestimmung des 'Selbst' beendet, bevor sie eigentlich begonnen hat."[1)]

Hiermit wird auf die Wichtigkeit der inhaltlichen Bestimmung des 'Selbst' hingewiesen. Umgekehrt steht die Forschung, die sich mit dem 'Selbst' befaßt, aufgrund ihres Gegenstandes ständig in der Gefahr, eine inhaltliche Ü b e r bestimmung des 'Selbst' zu treffen, d.h. z u spezifische Vorannahmen über den Forschungsgegenstand zu formulieren.

Diese Gefahr kann durch das hier zugrunde gelegte Selbstbild-Konzept - und dies ist ein weiterer Grund für seine Angemessenheit - sinnvoll eingeschränkt werden: Die Art der Beziehung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Faktoren als Inhalt des Selbstbildes (d.h. der Objektbereich, auf den sich die selbstbezogene Einstellung bezieht) wird offen gelassen. Genauer: Sie wird der Beantwortung durch die Jugendlichen überlassen.

---

1) Butzkamm, J., Halisch F. u. Posse, N., Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens. In: Filipp, S.-H., a.a.O., S. 203.

Das ist gerade bei der Bezugsgruppe Bergjungarbeiter äußerst wichtig. Dafür ein Beispiel: Nehmen wir an, die Jugendlichen sollten die Frage beantworten *"Ich bin ein guter Schüler"*[1]. Die Item-Beantwortung - wie auch immer sie ausfällt - wird bei der Bezugsgruppe Bergjungarbeiter uninterpretierbar, weil sich mit diesen Jugendlichen kein direkter Konsens über den Begriff 'guter Schüler' herstellen läßt. Als Beleg[2] hierfür mag die Antwort eines Jugendlichen auf die Frage gelten: *"Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den du auf der Zeche gemacht hast. Was hälst du von solchen Tests?"* - Antwort: *"Wahnsinn ist das, hat mit Intelligenz gar nichts zu tun... meinst du vielleicht, daß einer intelligent ist, wenn er das ganze Brett voll Nägel schlägt? Das kannste einem Idioten geben, der schlägt dir das Brett auch voll."*

Als Fazit ergibt sich: Je 'unbekannter' die Klientele, desto größer ist gerade im Bereich der Erforschung des Selbstbildes die Gefahr der Verfälschung der Ergebnisse durch Unterstellung der eigenen Sicht des Forschers (Unterstellung des Fremdbildes als Selbstbild) und umso notwendiger ist es, mit den eigenen theoretischen Vorannahmen zurückhaltend zu sein und die untersuchten Personen s e l b s t zu Wort kommen zu lassen.

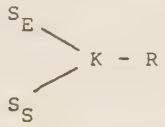
Hier handelt es sich um ein prinzipielles und fundamentales Problem der Forschung im Bereich des Selbstbildes, welches in der Literatur auch grundsätzlich diskutiert wird.

---

1) Item 15, Faktor III Konvergentes Denken, Schulleistung der deutschen Fassung der Selbstkonzept-Skala (SSCI) von P.S. Sears.

2) Es soll hier keine Rolle spielen, daß es einmal um den Begriff 'guter Schüler' und andererseits um den Intelligenz-Begriff geht. Hier soll nur beispielhaft dargestellt werden, daß die subjektive Sicht des Jugendlichen mit der des Forschers nicht direkt konsensfähig ist.

In der Begrifflichkeit der behavioristisch orientierten Selbstkonzept-Forschung[1] geht es um die Frage des Stimulus in der sog. Verhaltensgleichung. In Anlehnung an Wylie lassen sich hier grundsätzlich zwei Möglichkeiten unterscheiden. Entweder man betrachtet den Stimulus, wie ihn die Vpn sieht (S_S - stimulus as inferred from the subject's response) oder es geht um den Stimulus, wie er durch den Untersucher festgelegt, gemessen oder auch via Konsensfindung (unter sozialwissenschaftlichen Forschern[2]) definiert wird (S_E - stimulus as defined by the experimenters response). In termini des allgemeinen Grundmodells[3] läßt sich dieser Gedanke folgendermaßen darstellen:



Die Entscheidung für die eine oder andere der genannten Alternativen[4] führt zu verschiedenen Konsequenzen.

Auf Grundlage der ersten Möglichkeit (S_S - K - R) wird der Interessensschwerpunkt des Forschers (eher) auf erlebnisdeskriptive Momente gelegt. Es lassen sich keine Aussagen darüber treffen, welche 'objektiven' Stimulusbedingungen zu welchen Verhaltensweisen führen,sondern im Vordergrund steht die subjektive Erlebnisqualität, "the subjects phenomenal view of the environment".

Insbesondere phänomenologische Theoretiker beziehen sich ganz wesentlich auf 'inferred states', also darauf, wie das Individuum sich selbst und die Umwelt wahrnimmt. "...the fact that phenomenological theorists

---

1) Mit dem Wechsel in diese Begrifflichkeit wird gleichzeitig die Meta-Ebene gewechselt, auf der sich Wissenschaft und Forschung orientiert. Über die damit verbundene Problematik äußert sich Tillmann, K.J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt am Main 1976, S. 27ff.

2) Die erkenntnistheoretischen Implikationen der bezeichneten Annahmen sollen an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Vgl. dazu etwa Lisch, R. und Kriz, J., Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse, Hamburg 1978, S. 88ff.

3) Gemeint ist die sog. Verhaltensgleichung: S (stimulus) - K (construct) - R (reaction).

4) Diese Trennung ist in bestimmter Hinsicht künstlich. Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Hinweis von Proshansky, Ittelson u. Rivlin (1970), wonach eine dychotome Mensch-Umwelt-Trennung nur zu Analysezwecken sinnvoll ist.

and self-concept theorists assign crucial theoretical importance to inferred states of S, that is, to S's perception of self and environment."[1]

Damit einher geht eine wesentliche Einschränkung in den Aussagemöglichkeiten dieses Forschungsansatzes. Verdeutlicht man sich, daß innerhalb des beschriebenen S_S-K-R Modells die erste Komponente (S_S) nur aus den Reaktionen des Individuums erschlossen werden kann[2], so handelt es sich letztlich um ein 'R-R correlational design' mit den entsprechenden Restriktionen in den Aussagemöglichkeiten korrelationsanalytischer Ansätze. Damit verbieten sich 'Wenn - Dann - Gesetzesaussagen' im Sinne von 'cause-effect sequences'[3].

Die zweite der bezeichneten Möglichkeiten besteht darin, daß man den Stimulus, wie er physikalisch meßbar und definierbar ist, zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen macht.

Damit bekommt in erster Linie der 'physikalisch meßbare' (S_E - stimulus as defined by the experimenters response) Stimulus Bedeutung:

$$S_E - K - R$$

Entscheidet man sich für diese Möglichkeit, so muß man ebenfalls einige, z.T. grundlegende Schwierigkeiten in Kauf nehmen.
Letztlich handelt es sich um Probleme des Gegenstandbereiches, die besonders prägnant immer dann zum Ausdruck kommen, wenn man sich von der Untersuchung 'eng' definierter 'Laborreize' abwendet und den S_E (stimulus as defined by the experimenters response) 'weit' im Sinne von Reizkonstellationen im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld festlegt.

Hiermit ist der Tatbestand angesprochen, daß "Theorienbildung, die an derart umfassenden und in sich heterogenen Analyseeinheiten ansetzt ( ) in stärkerem Maße als ein partialtheoretischer Stimulus-Response-Ansatz auf deskriptive Vorarbeit - sprich eine sorgfältige Beschreibung ihres Gegenstandbereiches - ange-

1) Wylie, R., The self-concept, Lincoln: University of Nebraska Press 1974, S. 15.

2) Bei R.C. Wylie wird detaillierter differenziert, ob eine grundlegende - im Paradigma begründete - besondere Schwierigkeit der Selbstkonzept-Theoretike darin besteht, daß der Stimulus durch Reaktionen der Vpn erschlossen werden muß. In diesem Zusammenhang wird z.B. darauf hingewiesen, daß laut Verplanck (1954) stimuli in jeder psychologischen Theorie 'response-inferred constructs' sind. Vgl. hierzu Wylie, R., a.a.O., S. 21ff.

3) R.C. Wylie setzt einen Unterschied zwischen 'Wenn-Dann-Aussagen' und 'Ursache-Wirkungs-Ketten': Das 'if-then paradigm' kann sich sowohl auf gegen-

wiesen ist."[1)]

Zusammenfassend kann man festhalten: Auch wenn man das o.g. Problem auf der Grundlage des S-K-R Paradigmas der behavioristisch orientierten Selbstkonzept-Forschung diskutiert, ergibt sich als Fazit ein Kompromiß. In Detailfragen - besonders wenn es sich noch um eine weitgehend ungeklärte Problemlage handelt - sollte man von den subjektiven Erlebnisqualitäten (S_s) der untersuchten Personen ausgehen (d.h. theoretisch offen sein und die Personen s e l b s t zu Wort kommen lassen). Den weiteren, groberen, übergreifenden Bezugsrahmen kann man 'setzen', d.h. durch eigene theoretische Vorannahmen (S_E) füllen.

...wärtige 'if-then variables' als auch auf zeitliche 'antecedent-consequent sequences' ('cause-effect sequences') beziehen. Nur im letzten Fall handelt es sich um Gesetzesaussagen. (Vgl. Wylie, R., a.a.O., S. 7ff.

1) Fischer, M., a.a.O., S. 51.

1.3. BERUFSPÄDAGOGISCHE, SOZIALPÄDAGOGISCHE UND SOZIOLOGISCHE BEFUNDE ZUM SELBSTBILD VON (BERG)JUNGARBEITERN

Ist bisher einmal die Problemlage jugendlicher Bergarbeiter ohne Berufsausbildung (Kap. 1.1.) sowie zum anderen das Selbstbild als Sonderform sozialer Einstellung (1.2.) dargestellt worden, so sollen nun beide Themenbereiche zusammengebracht werden:
Es wird untersucht, welches Bild diese Jugendlichen über sich selbst haben. Zuvor muß geklärt werden, auf welche wissenschaftlichen Beiträge man hierzu zurückgreifen kann.

Welchen Beitrag kann die B e r u f s p ä d a g o g i k zum Problem der Selbstsicht Jugendlicher ohne Berufsausbildung leisten?

Insgesamt hat sich mir innerhalb der berufspädagogischen Forschung der Eindruck aufgedrängt, daß sogenannte objektive Merkmale der Personengruppe Jungarbeiter - und dies gilt erst recht für Jungarbeiter im Bergbau - nur ansatzweise bekannt, subjektive Selbstbeschreibungen der Jugendlichen hingegen weitgehend unbekannt sind: Was die empirische Datenbasis der sogenannten objektiven Personenmerkmale betrifft, weist etwa Mönikes darauf hin, daß aufgrund bedenklicher Vorannahmen über Begabung, Eigenschaften und Motivation über die Jugendlichen leicht Stereotype entstehen.[1] Bach greift kritisch auf, daß es Unter-

---

1) Schweikert, K., Grieger, D., Waninger, W., Seifert, H., Mönikes, W., Schmidt-Hackenberg, D. u. Gärtner, F., Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 30, Hannover 1975.

suchungen über den Personenkreis der Jungarbeiter, über Lernverhalten und Methodeneffizienz nur im Ansatz gibt.[1)]

Und Grieger bemängelt, daß statistische Daten in allen Bereichen fast vollständig fehlen.[2)] Schon aufgrund dieser relativ bescheidenen Datenlage läßt sich folgerichtig auch kaum entscheiden, ob die (Selbst)sicht der Jugendlichen mit der (Fremd)sicht der Experten wenig (so die Vermutung) oder überhaupt nicht übereinstimmt.[3)]

---

1) Ebenda.
2) Ebenda.
3) Wohin dies möglicherweise führen kann, schildert in drastischer Weise Zurek, indem er - allerdings bezogen auf das Denken von jungen Arbeiterinnen und nicht auf das Selbstbild - eine Arbeit von Jaide folgendermaßen (dis)qualifiziert:
"Eine andere konservativ orientierte Untersuchung von Jaide (1969) über junge Arbeiterinnen erleidet einen völligen Fehlschlag: das Pseudo-Ergebnis, das Jaide retten will, ist nichts anderes als die Verweigerung der jungen Arbeiterinnen, ihm und seinen Interviewern Auskunft über ihr wirkliches Denken zu geben: Jaide konstatiert einen stark zum Unentschieden tendierenden Antwortstil bei den Arbeiterinnen:
Sowohl in der Umfrage wie im Testinterview und auch in den monographischen Explorationen liefern die jungen Arbeiterinnen mit einem signifikant hohen Anteil inhaltslose, unbestimmte 'Stellungnahmen', d.h. sie schweigen sich aus, zucken die Achsel oder geben an, darüber nichts sagen zu können bzw. gar nicht Bescheid zu wissen, oder sie beziehen in den formalisierten Befragungen die Positionen 'weiß nicht', 'keine Meinung', 'weder ja noch nein'." (Jaide 1969, 26).
Und verallgemeinert als Persönlichkeitseigenschaft der jungen Arbeiterin:
'Damit stellt sich die Unbestimmtheit der jungen Arbeiterinnen als ein genereller Antwortstil heraus, der relativ unabhängig ist von der Thematik, der Schwierigkeit bzw. Aktualität und der Formulierung der einzelnen Fragen'. (Jaide 1969, 27).
Daß es sich hier bei Jaide um die typische Barriere der Arbeiterinnen gegenüber dem Mittelschicht-Forscher handelt, wobei das 'Unbestimmte' in den Antworten der Arbeiterinnen als Versuch, die Nicht-Anpassung der Arbeiterin an die Mittelschicht-Norm zu decken, aufgefaßt werden muß, entgeht Jaide.

Das gilt umgekehrt auch für die subjektive Seite: Solange die Jugendlichen nicht selber gefragt werden, muß unbekannt bleiben, ob sie sich selbst als "aufsässig und aggressiv oder lethargisch und passiv"[1] beschreiben. Halten sie sich selbst für "kurzsichtig und unfähig, ihr Leben zu planen", für "ein Graus für Lehrer, wenn sie nicht gerade schwänzen ..."[2]? Was halten sie davon, wenn von der "Abartigkeit des Hilfsschülers", von abnormaler Triebsteuerung"[3] die Rede ist?
Wodurch läßt sich die Behauptung belegen, daß sie "nicht oder nur beschränkt in der Lage" sind, "Ziele zu setzen"? ("Die Ziele müssen andere ihm setzen..."[4]). Was würden die Jugendlichen sagen, wenn man ihnen in für sie verständlicher Form erklärte, daß ihre "Motive gegen Ausbildung evtl. als Rationalisierung im Freudschen Sinne"[5] verstanden werden müßten.

Woher schließlich ist bekannt, daß "die mit dem Scheitern einer ... Lehre verbundenen Frustrationen in vielen Fällen zur weiteren Minderung des schon gestörten Selbstwertgefühls (führen)..."[6]?

... Sein eigenes Unvermögen, die Klassenbarriere zwischen Arbeiterin und Untersucher abzubauen, lastet er den Arbeiterinnen als 'Unbestimmtheits'-Eigenschaft an."
Zurek, A., Das Denken der Arbeiterin, Dissertation, Bremen 1977, S. 135.

1) Auf dem Hintergrund der neueren Jugendbewegung wäre es interessant zu untersuchen, ob es möglicherweise Zusammenhänge gibt zwischen einer solchen Charakterisierung eines Teils der Jugend, einer Forschungsmethodik, welche die Untersuchten nicht zu Wort kommen läßt und administrativer Problemverwaltung (statt-bewältigung), wie man sich gerade in 'Jugendfragen' teilweise vorfindet.
2) Schweikert, K., Sozioökonomische Analyse des Proble der Jugendlichen ohne Berufsausbildung, In: Schweikert, K. u.a., a.a.O., S. 33ff.
3) Bachmann, W., Lernbehinderte in der Berufsschule, Berlin 1969, S. 131.
4) Bachmann, W., a.a.O., S. 83.
5) Schweikert, K., Ebenda.
6) Godehart, W., Zitiert nach Bachmann, W., a.a.O., S.73.

Solche und weitere Aussagen haben z.T. den Charakter von empirisch nicht gedeckten Unterstellungen. Zum Teil handelt es sich sicherlich um Vorurteile. Fast schon grotesk wirken die anthropologischen Überlegungen Bachmanns über die "Erfassung des Menschen schlechthin...", wonach "dieses Unvermögen (=Selbstverfügen des Menschen über sich) aber ... für den Lernbehinderten als symptomatisch zu bezeichnen sein (wird)".
Wenig beruhigend auch die Zusicherung, daß "trotzdem ... das 'Menschenbild im Hilfsschulkind' keine Absetzung zum 'allgemeinen Menschenbild' (erfährt), weil der Mensch schlechthin in der Unvollkommenheit des Werdens lebt."[1)]
Ein typisches Beispiel für die Unsicherheit bei Aussagen über die subjektive Erlebniswelt der Jugendlichen scheint mir u.a. etwa die Interpretation eines Befundes von Kuhlmeyer und Blume[2)] zu sein (es wurde gefunden, daß nur 14% der befragten Jugendlichen ihre Arbeit langweilig fanden). Bezeichnenderweise wird dieses Ergebnis mit der Frage kommentiert: "Trägt... das eventuell zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei?". Und typisch dann auch die Antwort, daß "sich diese psychologische Komponente nicht klar rausschälen (läßt)."[3)]

Werden überhaupt Subjektivitätsformen bzw. Aspekte des 'Selbst' behandelt, dann werden vielfach entweder Fragen der S e l b s t ä n d i g k e i t oder aber des S e l b s t w e r t g e f ü h l s angesprochen.

---

1) Bachmann, W., a.a.O., S.82.
2) Kuhlmeyer/Blume, Die Ungelernten, ihre Herkunft, ihre Arbeit, Göttingen 1966.
3) Ebenda.

Zum Problem der Selbständigkeit zieht sich wie ein roter Faden die Behauptung durch die Literatur, daß "...Auszubildende ... generell einen wesentlich höheren Grad von Selbständigkeit als Jungarbeiter (zeigen)."[1] Wird hier der generelle Unterschied zwischen Auszubildenden und Jungarbeitern hervorgehoben, so wird er vom selben Autor an anderer Stelle in Zweifel gezogen; so z.B. wenn behauptet wird, daß die "ungeheuren Schranken", welche die Jungarbeiter vom Auszubildenden trennen, darin liegen, daß der Auszubildende "jetzt in der Berufsschule etwas sicherer rechnen und schreiben kann".

Oftmals wird ein positiver Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstwertgefühl behauptet. So etwa geht Bachmann - bezugnehmend auf die Frage der Neubildung von Klassen - davon aus, daß solche Situationen ('in-the-making-Situationen') "gewöhnlich nur von den leistungsbesten Schülern ihres höheren Selbstwertgefühls wegen gemeistert werden..."

Bezüglich der Jungarbeiter,die eine abgebrochene Lehre hinter sich haben, heißt es bei Godehart: "Die mit dem Scheitern einer ... Lehre verbundenen Frustrationen führten in vielen Fällen zur weiteren Minderung des schon gestörten Selbstwertgefühles..."

Auffällig ist hier wie auch in anderen Äußerungen der oftmals spekulative Charakter der Aussagen. So heißt es in einem früheren Aufsatz ('Die Situation der Jungarbeiter') von Stratmann:

---

1) Vgl. hierzu Godehart, W., Die berufliche Situation der Jungarbeiter. Bonn-Bad Godesberg 1972.

"...andererseits aber das Wissen, als Hilfsarbeiter auf der untersten Sprosse der Betriebshierarchie zu stehen und bei Konjunkturschwankungen die Gefahr der Entlassung vor Augen zu haben, müssen bei den Jungen zu ganz bestimmten Reaktionen führen, die dann m e i s t (Herv. durch den Verf.) - im Sinne der Selbstwerterhaltung - zu Überkompensation auf anderen Gebieten drängen, wozu der oft hohe Lohn den Jungen ja auch genügend Möglichkeiten bietet."

Die mangelnde Kenntnis der Selbstsicht der Jugendlichen kommt besonders prägnant zum Ausdruck, wenn es um das erklärte Ziel berufspädagogischer Forschung geht, nämlich um M a ß n a h m e n zur Lösung der Jungarbeiterproblematik: Da letztlich "die Jungarbeiter-Problematik zum Prüfstein der Pädagogisierbarkeit unseres Ausbildungssystems (wird)"[1] und es um "die Funktion beruflicher Qualifizierung im Kontext der gesellschaftlichen Organisation von Bildung überhaupt (geht)"[2], steht immer auch ganz wesentlich "ein detailliertes P r o g r a m m z u r L ö s u n g d e s J u n g a r b e i t e r - P r o b l e m s" zur Diskussion. Die Jugendlichen spielen bei der Begründung dieser Maßnahmen nur eine marginale Rolle; die Personen, um die es geht, werden nicht (kaum) gefragt. Es ist nahezu unmöglich, in den Begründungen auch nur Momente der konkreten, aktuellen und authentischen Interessen der Jugendlichen zu entdecken. Stattdessen sind eher allgemein-gesellschaftspolitische Motive anzutreffen.

---

1) Röhrs, H.-J. u. Stratmann, K., a.a.O., S. 316.
2) Ebenda.

Da "nicht ausgeschöpfte Begabungsreserven für ... demokratische Gesellschaften schwer erträglich (sind)",[1] ist vielfach die Rede von der Ausschöpfung des Begabungsreservoirs mit dem Zweck der "Deckung des künftigen Facharbeiterbedarfs". Weiterhin geht es um Kosten. "Soziale und private Kosten des Verzichts auf Berufsausbildung sind erheblich" und insofern für "hochentwickelte Gesellschaften schwer erträglich." Was der Begriff der sozialen Folgekosten beinhaltet, wird etwa bei Schweikert als der "sozial stabilisierende Effekt qualifizierter Berufsausbildung" deutlich benannt: "Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag sind unter den jugendlichen Strafgefangenen mit 48,5% deutlich überrepräsentiert. Am Beispiel einer Jugendstrafanstalt (Rockenberg) ist erkennbar, daß Berufsausbildung Schutz vor Deliquenz bietet: nur 18% der Jugendlichen, die bei der Entlassung eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, jedoch 82% derer ohne Berufsausbildung waren nach 7 Jahren wieder rückfällig geworden."[2] Werden hier zukünftige Folgekosten angesprochen, so geht es auf der anderen Seite um zukünftige, mögliche Bedrohung der Gesellschaft. So z.B. wenn Jungarbeiter gekennzeichnet werden als "Randgruppe, die die Gesellschaft aktuell oder potentiell bedroht"[3]. Stimmig hiermit ist dann auch die Äußerung, daß das Jungarbeiter-Problem als "Herausforderung an demokratische Gesellschaften" deshalb "bis heute nicht gelöst"[4] ist, "weil aus dem Selbstverständni

---

1) Mit diesen "schweren Geschützen" illustriert Rosenthal die Bedeutsamkeit der Themenstellung des Bandes 30 der Schriften zur Berufsbildungsforschung.
2) Schweikert, K., Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft, ihre Chancen. In: BWP 1/75, S. 3.
3) Schweikert, K., Sozioökonomische Analyse...a.a.O., S. 33.
4) Schweikert, K., Sozioökonomische Analyse des Problems der Jugendlichen ohne Berufsausbildung.

der Gesellschaft diese Gruppen kaum mit Zwangsmaßnahmen traktiert werden können..."[1]

Als Fazit ergibt sich m.E., daß Noltes Kennzeichnung der Geschichte der Behandlung der Jungarbeiter-Frage als "Geschichte unzureichender Analysen ... und symptom - kurierender Lösungsvorschläge" nur z.T. in "analytischen Unzulänglichkeiten"[2] bezüglich der Funktion der Berufsschule begründet liegt. Z.T. liegt der Grund auch darin, daß die Personen, um die es geht, selbst kaum zu Wort kommen: Die Jugendlichen und ihre subjektiven Erlebnisformen sind nahezu unbekannt.

Der desolate berufspädagogische Forschungsstand zum Selbstkonzept von Jungarbeitern wird noch einmal bestätigt im Bereich der Literatur, welche sich mit s o z i a l p ä d a g o g i s c h e n M a s s n a h m e n f ü r a r b e i t s l o s e u n d b e r u f s l o s e J u g e n d l i c h e auseinandersetzt. Dort wird immer wieder betont, daß die subjektive Problemlage der Jugendlichen relativ unbekannt ist. So wird z.B. in der 'Arbeitshilfe für Jugend und Sozialarbeit'[3] darauf hingewiesen, daß gegenüber einem recht umfangreichen Katalog sozialpädagogischer Ziele, die sehr allgemein und oft in Form von 'Schlagworten' aufgelistet werden, kaum etwas über die Problemlage der Jugendlichen ausgesagt wird, was die übliche Zuschreibung wie defizitäre Sprach- und Sozialkompetenz, mangelndes Selbstvertrauen, mangelnde Handlungsbereitschaft, fehlende Motivation,

---

1) Schweikert, K., Sozioökonomische Analyse des Problems der Jugendlichen ohne Berufsausbildung.
2) Nolte, H., a.a.O., S. 178.
3) Vgl. Jugendarbeitslosigkeit; Analyse, Maßnahmen, Konzepte; Arbeitshilfe für die Jugend- und Sozialarbeit; Herausgegeben von: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Deutscher Bundesjugendring, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk; Neuwied 1977, S. 9 und Kapitel II 1.2.

schulische Defizite u.a. differenziert und darüber hinausgeht. In einem ähnlichen Kontext spricht H. Faulstich-Wieland über die Folgen der Arbeitslosigkeit für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen als einem ungeklärten Forschungsproblem.[1]

F. Braun und A. Weidacher schließlich beschreiben als ein Problem, daß Träger sozialpädagogischer Aktivitäten von außen an sie herangetragene Fremddefinitionen der Probleme jugendlicher Arbeitsloser unhinterfragt zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen und damit an für sie relevanten Problemsituationen vorbeigehen.[2] Auch hier also kann man zusammenfassend die subjektive Problemlage als ungeklärtes Forschungsproblem festhalten. Wie ist der Forschungsstand in soziologischen Untersuchungen?

S o z i o l o g i s c h e F o r s c h u n g s a n s ä t z e und -ergebnisse haben für das Thema dieser Arbeit aus folgenden Gründen nur untergeordneten Stellenwert: Einmal handelt es sich bei den untersuchten Personen vielfach um (erwachsene und jugendliche) a u s g e b i l d e t e Industriearbeiter, weniger um Jungarbeiter und gar nicht um Jungarbeiter im Bergbau. Zweitens geht es in erster Linie um Untersuchungen des 'Bewußtseins' und kaum um selbstbezogene Kognitionen. Schließlich sind die Ergebnisse bis auf wenige Ausnahmen recht allgemein und unbestimmt.

Als Beispiel dafür, daß erst einmal ausgebildete (erwachsene und jugendliche) Arbeiter und weniger Jungarbeiter von Interesse sind, können die Unter-

---

1) Vgl. Faulstich-Wieland, H., Beratung und Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen. In: Deutsche Jugend, Juni 1979, Heft 5, S. 259f.
2) Braun, F. und Weidacher, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, München 1976, S. 78.

suchungen zum Bewußtsein und zur politischen Bildung der Arbeiterjugend von Deppe-Wolfinger[1] gelten. Hier geht es ganz wesentlich darum, aus den "objektiven Bedingungen..., die für das Bewußtsein aller Arbeiter bestimmend sind ... noch jene Momente zu berücksichtigen, durch die sich die Lage der Lehrlinge und jungen Arbeiter von der älterer Kollegen unterscheidet." Da es um das 'Bewußtsein' der Arbeiterschaft insgesamt geht, erscheint die Jungarbeiterproblematik gar nicht mehr als eigenständiges Problem und ist nur unter dem Gesichtspunkt von Interesse, welchen Einfluß die Qualifikation auf das 'Bewußtsein' hat. Von Bedeutung ist also etwa, "daß der Grad der Qualifikation mit dem Grad des Bewußtseins korrespondiert"[2] und: "Facharbeiter heben sich demnach sowohl durch ihr Arbeitsbewußtsein als auch durch ihr gewerkschaftliches und politisches Interesse von den unqualifizierten Arbeitskräften ab."[3] Die Beschreibung des 'Merkmals Arbeitsbewußtsein' bei unqualifizierten Arbeitskräften hat also allenfalls untergeordnete Bedeutung.

Zweitens geht es in vielen der soziologischen Studien in erster Linie um Untersuchungen des 'Bewußtseins' und weniger um Fragen des Selbstbildes (Selbstkonzeptes). Damit ergibt sich nicht nur ein unterschiedlicher Gegenstandsbereich der Forschung, sondern

---

1) Deppe-Wolfinger, H., Arbeiterjungend-Bewußtsein und politische Bildung, a.a.O., S. 157ff.
2) Deppe, F., Zu einigen methodischen und inhaltlichen Problemen der empirischen Untersuchung des gesellschaftlichen Bewußtseins von Arbeitern. In: ders., Das Bewußtsein der Arbeiter, Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971, S. 139.
3) Ebenda.

es sind ebenfalls unterschiedliche Ebenen[1] angesprochen, auf denen Forschung stattfindet (Micro- versus Macroebene). Genauer: Wenn 'Bewußtsein'[2] bei Deppe-Wolfinger gekennzeichnet wird als Merkmal, welches "in Beziehung zu den unmittelbaren Lebensbedingungen, zu den materiellen gesellschaftlichen Verhältnissen sowie zum politischen und ideologischen Kräfteverhältnis der gesellschaftlichen Klassen (steht)", so unterscheidet sich diese Kennzeichnung von unserem Verständnis in zweifacher Hinsicht: Erstens interessiert im Rahmen dieser Arbeit das 'Bewußtsein' nur dann, wenn eine s e l b s t b e z o g e n e K o m p o n e n t e im Bewußtseinsbegriff enthalten ist. Zweitens - und dies ist eine Frage der Forschungsebene - dürfte die Behauptung der Aussage ("Bewußtsein... steht in Beziehung zu den unmittelbaren Lebensbedingungen...") im Sinne dieser Arbeit nicht als Behauptung formuliert werden sondern als eine F r a g e , mit der man dem 'Forschungssubjekt' begegnen kann ("Steht D e i n (S e l b s t) b e w u ß t s e i n in Beziehung zu D e i n e n unmittelbaren Lebensbedingungen?"). Hiermit zusammen hängt der Anspruch an die Konkretionsebene theoretischer Aussagen:

---

1) Bei den soziologischen 'Bewußtseins'-Studien wird meistens auf gesamtgesellschaftliche Strukturen Bezug genommen (Makroebene) während Selbstkonzept-Aussagen (möglicherweise eher) am Individuum ansetzen (Mikroebene). Zu den methodischen Schwierigkeiten der Vermittlung verschiedener theoretischer Bezugsrahmen vgl. Tillmann, K.J., a.a.O., S. 27ff.

2) Die wichtigsten Ergebnisse auf diesem Gebiet stammen zweifellos aus der klassischen Studie von Popitz, Bahrdt u.a. (1961): Als besondere Bewußtseinsform der Arbeiter wird die sogenannte soziale Topik entwickelt. Sie besteht aus einer Vielzahl von Sprüchen, in denen die Bewußtseins- und Interessenlage der Arbeiter zum Ausdruck kommt und deutet auf einen allgemeinen, relativ fest umrissenen Bestand von Vorstellungen, Gesichtspunkten und Thesen, der den Arbeitern gemeinsam zur Verfügung steht und auf den sie bei ihren Antworten zurückgreifen können. Darauf kann hier jedoch nicht näher eingegangen werden. Vgl. Popitz, H., Bahrdt, H.P. u.a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957.

Drittens nämlich sind die soziologischen Aussagen - sieht man einmal einen Moment von dem fehlenden Selbstbezug ab - über das Bewußtsein jugendlicher Arbeiter bis auf wenige Ausnahmen recht allgemein und abstrakt. Dabei handelt es sich nicht darum, daß aus einer Fülle empirischer Ergebnisse ein allgemeiner Schluß gezogen wird, sondern die Abstraktionen sind durch empirische Befunde kaum gedeckt. Insofern ist es nicht erstaunlich, daß die Studie von Schumann[1] u.a. über die Septemberstreiks 1969, auf deren Grundlage die These eines ambivalenten gesellschaftlichen Bewußtseins entwickelt wurde, immer noch einen aktuellen Stand aufzeigt. Entsprechend heißt es bei Deppe-Wolfinger[2]: "N e u e s t e (Hervorh. durch den Verf.) empirische Untersuchungen weisen nach, daß im Bewußtsein der Industriearbeiter zwei gegensätzliche Tendenzen aufeinander wirken: Zum einen die positiven Erwartungen, die die Arbeiter in bezug auf eine Verbesserung ihres sozialökonomischen Status hegen; zum anderen die negative Einschätzung ihrer gegenwärtigen sozialen Situation, die auf der Vorstellung einer prinzipiellen Benachteiligung des Arbeiters in der Gesellschaft beruht". Ob sich das ambivalente gesellschaftliche Bewußtsein in Richtung auf "Affirmation", "Vertrauen in die gesellschaftliche Entwicklung", "Zufriedenheit mit dem Erreichten" oder aber umgekehrt in Richtung auf "Kritik", "Unsicherheit gegenüber der Zukunft", "Unbehagen über das Versäumte" entwickelt, bleibt offen: Zwar werden Faktoren aufgezeigt, welche die eine oder die andere Entwicklungsrichtung favorisieren, jedoch handelt es sich letztlich nicht um prognosefähige Aussagen.

---

1) Schumann, M., Gerlach, F., Gschlössl, A., Milhoffer, P., Am Beispiel der Septemberstreiks - Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse? , Frankfurt 1971, S. 50.
2) Deppe-Wolfinger, H., a.a.O., S. 150.

Aussagen über den Zusammenhang zwischen Faktoren, die das Bewußtsein beeinflussen und dem Bewußtsein selbst, bleiben in konjunktivistischer Form befangen. Alles ist möglich. "Denn das ambivalente gesellschaftliche Bewußtsein der Arbeiter ist kein statisches, unveränderbares. Es erlaubt nur s o l a n g e Z u f r i e d e n h e i t u n d A n p a s s u n g , a l s die objektive soziale Situation eher ihre affirmativen Elemente bestätigt. Es erzeugt jedoch K r i t i k u n d A b w e h r , s o b a l d sich die Konstellation der objektiven Daten in negativer Richtung verändert, sobald Unsicherheit gegenüber Vertrauen dominiert, Unbehagen gegenüber Zufriedenheit."[1)]

Noch globalere und unbestimmtere Aussagen finden sich bei Lessing/Liebel:
"Das Spezifische an der Situation der Arbeiterjugend, insbesondere der Lehrlinge, ist nun aber, daß die Faktoren, die die Entstehung von Klassenbewußtsein begünstigen, sich hier besonders eng verschränken mit den Faktoren, die die Entstehung von Klassenbewußtsein erschweren."[2)] Und weiter heißt es bei Deppe-Wolfinger bei der Zusammenfassung der wichtigsten Bedingungen, "die - über die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und die Prägung durch die Erziehung hinaus - das Bewußtsein der Lehrlinge und jungen Arbeiter in der Metallindustrie fördern oder hemmen können" etwa zum Punkt 'Arbeitsbedingungen':

---

1) Schumann, M. u.a., Am Beispiel der Septemberstreiks ..., a.a.O., S. 15. Zitiert nach Deppe-Wolfinger H., a.a.O., S. 156.
2) Lessing/Liebel, Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974, S. 112.

"1.e) Jugendliche Arbeiter finden leichter einen Arbeitsplatz als ältere. Das hieraus resultierende Selbstbewußtsein führt e n t w e d e r[1] (Herv. durch den Verf.) zu einer subjektiven Arbeitszufriedenheit o d e r [2] zu erhöhtem gewerkschaftlichen und politischen Engagement."
Weiter:
"1.f) Die unter Jugendlichen besonders ausgeprägten beruflichen Aufstiegs- bzw. Veränderungshoffnungen verweisen s o w o h l [3] auf eine verbreitete Unzufriedenheit mit der Arbeit a l s a u c h [3] auf die Illusion, als einzelner den Bedingungen der kapitalistischen Produktion entfliehen zu können."
Nachdem über die 'Arbeitsbedingungen' hinaus die 'Lebensbedingungen' und die 'gesellschaftlichen Klassenverhältnisse' als Einflußfaktoren dargestellt werden, heißt es zusammenfassend recht allgemein und vage:
"Keine dieser Bedingungen wirkt isoliert auf das Bewußtsein ein, vielmehr bestimmen alle zusammen und in wechselseitiger Wirkung das Denken und Handeln der jungen Arbeiter und Lehrlinge. Die in ihnen enthaltenen Widersprüche begünstigen jene Ambivalenz des Bewußtseins, die Schumann u.a. für die Arbeiter allgemein festgestellt haben."[4]

Als Fazit kann man somit festhalten: Auch wenn man davon absieht, daß sich soziologische Studien kaum zentral und systematisch auf die Problemlage der Jungarbeiter beziehen und weiterhin selbstbezogene Momente bei der Untersuchung von Bewußtseinsformen nur am Rande thematisiert werden, so sind die Befunde

---

1) Sämtliche Hervorhebungen durch den Verf.
2) Ebenda.
3) Ebenda.
4) Deppe-Wolfinger, H., a.a.O., S. 172.

für diese Arbeit dennoch nur zur Einkreisung des Gegenstandes nützlich: Sie erreichen in vielen Fällen nicht die Konkretionsebene (Microebene) prognosefähiger Empirie.

1.4. HYPOTHESEN UND VERSUCHSFRAGEN

Da der gegenwärtige Forschungsstand zum Selbstbild berufloser Jugendlicher sowohl innerhalb der Berufs- und Sozialpädagogik als auch auf dem Gebiet der Soziologie es oftmals nicht ermöglicht, über recht globale Aussagen hinauszugehen, soll an dieser Stelle zur Aufstellung der Hypothesen und Versuchsfragen an den (eigenen) in Kapitel 1.2. (Das Selbstbild als Sonderform sozialer Einstellung) konstruierten Selbstbild-Begriff angeknüpft werden.

Wenn bisher das Selbstbild als soziale Einstellung gegenüber der eigenen Person im Verhältnis zu gesellschaftlichen Faktoren bestimmt wurde, so sollte damit nicht behauptet werden, daß die Jugendlichen über einen Begriff abstrakter gesellschaftlicher Bedingungen verfügen. Vielmehr soll hier die aus Vorerfahrung mit den Jugendlichen gewonnene Zusatzannahme gemacht werden, daß gesellschaftliche Verhältnisse für sie überhaupt nur dann irgendeine Bedeutung gewinnen, wenn sie auf einer bestimmten Konkretionsebene erfahrbar sind. Diese konkreten und erfahrbaren Ausschnitte aus der sozialgesellschaftlichen Realität sind im folgenden durch die vier Themenbereiche (Thema 1 - Thema 4) abgedeckt. In Ergänzung zu der ersten, noch recht allgemeinen graphischen Darstellung (Vgl. S. 23) ergibt sich folgendes konkretere Schaubild:

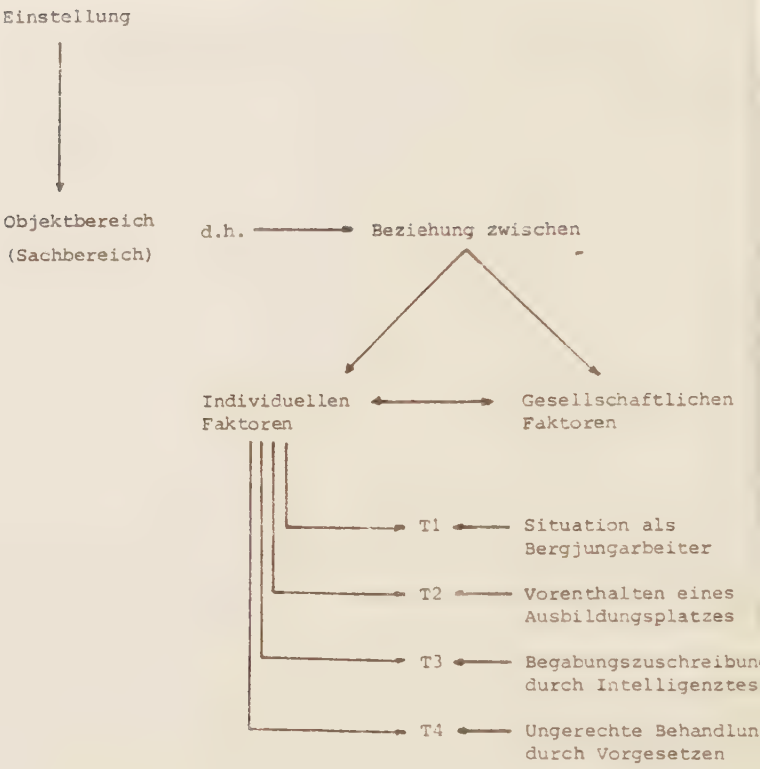


Abb. 3: Das Selbstbild als Einstellung gegenüber der eigenen Person im Verhältnis zu konkret erfahrbaren Ausschnitten aus der sozialgesellschaftlichen Realität (Themenbereiche T1 - T4)

Diese Themenbereiche sind deshalb gewählt worden, weil sie für das Selbstverständnis der Jugendlichen von entscheidender Bedeutung sind.

Aus der berufspädagogischen Forschung geht hervor, daß die 'berufliche' Situation bzw. die Arbeitssituation gerade in der Zeit des Übergangs von der Schule in das Arbeitsleben eine wichtige Rolle spielt. Deshalb wird die Einschätzung hierzu, speziell zur eigenen Situation als Bergjungarbeiter erfragt. Dabei wird bei der Fragestellung darauf geachtet, daß - in Anlehnung an die theoretischen Vorannahmen - ein Selbstbezug vorhanden ist.

Der zweite Themenkomplex folgt aus dem ersten. Wenn die Berufslosigkeit zu den entscheidenden Faktoren im Leben dieser Jugendlichen zählt, dann ist es wichtig zu erfahren, welche Erklärungsmodelle die Betroffenen s e l b s t dafür haben.

Das dritte Thema ist gewählt worden, um zu erfahren, ob die Jugendlichen die betriebliche Eignungsuntersuchung als Barriere für ihren persönlichen Werdegang erachten.

Ob die Befragten sich aktiv oder passiv verhalten, ob sie sich im Falle tatsächlicher oder vermeintlicher Ungerechtigkeit anpassen oder ob sie opponieren, ist ebenfalls charakterisierend für das Selbstverständnis dieser Personengruppe und wird im vierten Thema behandelt.

Die genaueren Begründungen für die Ausgestaltung der vier Themenbereiche werden im Zusammenhang mit der Konstruktion der einzelnen Interviewfragen (Vgl. Kap. 2.2.1.) behandelt.

Abbildung 3 bildet die Grundlage für die folgenden Hypothesen:

- Hypothesen über die Themenbereiche 1-4
- Hypothesen über Zusammenhänge zwischen den Themenbereichen
- Hypothese über Zusammenhänge innerhalb der Themenbereiche
- Hypothese über das Selbstbild

Hypothesen über die Themenbereiche 1-4

H1 (Hypothese über den ersten Themenbereich):
Die Jugendlichen sind mit ihrer aktuellen Situation als Bergjungarbeiter vorwiegend unzufrieden.
Erläuterung:
Aus internen Erhebungen ist bekannt, daß 95% der Jugendlichen ursprünglich einen Ausbildungsberuf erlernen wollten. Da dieser Wunsch blockiert wurde, liegt es näher, anzunehmen, daß die Befragten unzufrieden sind als umgekehrt.

H2 (Hypothese über den zweiten Themenbereich):
Die Jugendlichen erklären die Situation ihrer eigenen Ausbildungslosigkeit vorwiegend mit externalen (außerhalb der eigenen Person liegenden) statt mit internalen (innerhalb der eigenen Person liegenden) Faktoren.
Erläuterung:
Aus Vorerfahrungen ist bekannt, daß unter den Faktoren zur Erklärung des Bergjungarbeiterstatus folgende die wichtigsten sind: Schulische Vorbildung, Ergebnisse der betrieblich durchgeführten Eignungsuntersuchung, Angebot und Nachfrage des Betriebs nach qualifizierten bzw. angelernten Arbeitskräften sowie Betriebszugehörigkeit von Familienmitgliedern.

Betrieblicherseits werden dabei die beiden erstgenannten Faktoren favorisiert: Die schulische Vorbildung entscheide wesentlich über die Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wichtiger noch seien die Ergebnisse der betrieblichen Eignungsuntersuchung, weil durch 'objektive' Ergebnisse die Problematik unterschiedlicher Maßstäbe im Zensurensystem der (verschiedenen) Schulen reduziert werden könne.

Angebot und Nachfrage des Betriebs nach Facharbeitern bzw. angelernten Kräften und Betriebszugehörigkeit von Familienmitgliedern werden betrieblicherseits als Erklärungsfaktoren für die Vergabe von Ausbildungsplätzen nur selten angeführt.

Insgesamt werden somit internale Erklärungsfaktoren von den zuständigen betrieblichen Stellen deutlich bevorzugt. Die Hypothese H2 behauptet, daß die Jugendlichen umgekehrt argumentieren, d.h. ihre Ausbildungslosigkeit mit externalen Faktoren erklären.

H3 (Hypothese über den dritten Themenbereich):
Die Jugendlichen beurteilen die betriebliche Eignungsuntersuchung negativ.
Erläuterung:
Die betriebliche Eignungsuntersuchung ist ein Ereignis, das die Jugendlichen im direkten Zusammenhang mit der Zuweisung des Anlernstatus erleben. Die Testsituation wird in der Regel als unangenehm empfunden. Insofern ist es wahrscheinlich, daß die Eignungsuntersuchung negativ eingeschätzt wird.

H4 (Hypothese über den vierten Themenbereich):
Die Jugendlichen reagieren auf grundlose ungerechte Behandlung mit Opposition.

Erläuterung:
Sie sind aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen (speziell im schulischen Bereich) empfindlich gegenüber negativer Kritik, besonders gegenüber ungerechtfertigter negativer Kritik.

Hypothese über Zusammenhänge zwischen den Themenbereichen

Das für die einzelnen Themenbereiche hypothesierte Überwiegen negativer Elemente gegenüber positiven (bzw. externaler gegenüber internaler) zeigt sich für alle 4 Themenbereiche durchgängig. Es gibt eine Systematik zwischen den Themen.
Erläuterung:
Die angenommene Durchgängigkeit ergibt sich aus den sachlogischen Zusammenhängen zwischen den Themen. So ist z.B. kaum denkbar, daß ein Jugendlicher, der mit seiner Lage als Bergjungarbeiter unzufrieden ist (T1) und seine Ausbildungslosigkeit als Resultat fremder Kontrolle erlebt (T2), den Intelligenztest positiv beurteilt oder bei grundlos ungerechter Behandlung nicht mit oppositionellem Verhalten reagiert.

Hypothese über Zusammenhänge innerhalb der Themenbereiche

Innerhalb eines Themenbereiches auftretende Tendenzen zeigen sich über alle Antworten des Themas hinweg durchgängig.
Erläuterung:
Wie bei den Zusammenhängen zwischen den Themenbereichen unterstellen wir auch hier, daß die Jugendlichen bei der Beantwortung der Fragen innerhalb des Themas systematisch vorgehen.

Betrachtet man die bisher formulierten Annahmen synoptisch, so gelangt man zur Hypothese über das Selbstbild.

Hypothese über das Selbstbild

Das Selbstbild der Bergjungarbeiter kann man sich so aufgebaut und strukturiert vorstellen, daß negative gegenüber positiven Elementen überwiegen. Die Jugendlichen definieren sich im Verhältnis zu gesellschaftlichen Umfeldfaktoren (, welche hier durch die Themenbereiche repräsentiert werden,) vorwiegend negativ. Dabei enthält die Kritik mehr destruktive als konstruktive Elemente. Ablehnung bestimmter (konkreter) Gegenstandsbereiche ist häufiger anzutreffen als Annahme. Das Gefühl, kontrolliert zu werden ist ausgeprägter als das Erleben, selber (aktiv) Kontrolle auszuüben. Spontaneität überwiegt gegenüber geplanter Kontrolle.

Über die bisher dargestellten (gerichteten) Hypothesen hinaus sind weiterhin (offene) Versuchsfragen konstruiert worden. Sie beziehen sich auf Details innerhalb der Themenbereiche. Es sind die Begründungsfragen, welche im Zusammenhang mit der Konstruktion der Interviewfragen (vgl. Kap. 2.2.1.) noch im einzelnen ausgewiesen werden.

Mit welcher Methode die geschilderten Hypothesen überprüft bzw. die dargestellten Themenbereiche erschlossen werden, soll im folgenden dargestellt werden.

2. METHODOLOGIE, METHODE UND INSTRUMENTE

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sind die Äußerungen der Jugendlichen mit einem für diesen Zweck konstruierten Interview erfaßt worden. Das resultierende Material wurde sodann mit Hilfe inhaltsanalytischer Strategien weiter ausgewertet. Im folgenden werden die Verfahren im einzelnen dargestellt und begründet. Dabei soll auch deutlich werden, daß es sich nicht nur um Erhebungs- und Auswertungs i n s t r u m e n t e handelt, sondern man kann die Inhaltsanalyse als "das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität"[1] auffassen: In unserem Verständnis geht es hier um die Analyse sozialer Interaktionen in der Weise, daß das Resultat für alle Beteiligten konsensfähig und handlungsrelevant ist. Zu Analysezwecken wird die ursprüngliche, hochkomplexe Interaktionssituation immer mehr eingeschränkt, der Informationsgehalt wird reduziert. Interview und Inhaltsanalyse als T e c h n i k betrachtet stehen am Ende dieser Verdichtung. Bis zu diesem Punkt ist die komplexe soziale Realität bereits in einer Kette von Entscheidungen eingeschränkt worden; jeder Schritt bedeutet eine Ver-Künstlichung der ursprünglichen ('natürlichen') Situation und kann Fehlerquellen beinhalten. Vereinfacht kann man sich diesen 'Verdichtungsprozeß' so vorstellen:

- Es geht nicht um die tagtägliche 'normale' Kommunikation der Jugendlichen mit ihren 'natürlichen' Bezugspersonen (z.B. Freunde, Eltern, Kollegen usw.) sondern um die Kommunikation mit den Interviewern. (Einschränkung in personaler Hinsicht)

---

1) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 11.

- Die Interview s i t u a t i o n ist relativ artifiziell. Einflüsse und Stimulation des 'normalen' sozialen Umfeldes fehlen. (Einschränkung bezüglich der Situation)
- Die Interviewer sind an standardisierte Vorgaben gebunden.
  (Einschränkung durch den Interviewleitfaden)
- Die Kommunikation wird auf das Medium der Sprache eingegrenzt. Wichtige nicht-verbale Mittler im Kommunikationsprozeß werden vernachlässigt.
  (Einschränkung bezüglich des Mediums)

Die inhaltsanalytische T e c h n i k setzt erst an dem Punkt an, wo mittels Tonträger konservierte Sprache als Ausgangsmaterial vorliegt.

2.1. FORSCHUNGSVERLAUF UND DURCHFÜHRUNGSBEDINGUNGEN

Entsprechend den vorgängigen theoretischen Annahmen ist das Selbstbild als soziale Einstellung gegenüber der eigenen Person im Verhältnis zu gesellschaftlichen Faktoren bestimmt worden. Die weitere Spezifikation dieser Annahme führt zu den Versuchsfragen. Die sozialgesellschaftliche Realität wird konkretisiert und in 4 Themenbereiche gegliedert; das Interesse konzentriert sich auf die Deutung der Beziehung zwischen eigener Person einerseits und der Situation als Bergjungarbeiter, dem Vorenthalten eines Ausbildungsplatzes, der Begabungszuschreibung durch den Intelligenztest sowie ungerechte Behandlung durch Vorgesetzte andererseits.

Die weitere Konkretisierung und Ausgestaltung jedes einzelnen Themenbereichs führt zum Entwurf der Interviewfragen (Interviewleitfaden). Hierbei sind die Vor-

erfahrungen mit bereits durchgeführten Interviews und Fragebögen zum Tragen gekommen. An dieser Stelle (im chronologischen Ablauf) ist auch die Entscheidung für Einzelinterviews mit der Zwischenstellung zwischen standardisierten Fragebögen und Gruppeninterview gefallen. Der Interviewleitfaden ist dann mit den Beteiligten diskutiert worden. In erster Linie handelte es sich um die zukünftigen Interviewer sowie um Lehrer, welche die Jugendlichen genau kannten. Als Folge dieser Gespräche wurden die Interviewfragen zum ersten Mal korrigiert. Hinzufügungen und Weglassungen wurden vorgenommen.

In einem nächsten Schritt kam der korrigierte Interviewleitfaden in einer Erprobungsphase zum Piloteinsatz bei Bergjungarbeitern. Daraufhin erfolgte eine erneute Korrektur. Z.T. wurde die sprachliche Gestaltung dem Stil der Jugendlichen noch einmal angepaßt, z.T. wurden schlecht praktikable Sequenzen umgebaut. Ein Beispiel: Ursprünglich war die dritte Frage des dritten Themas (T3F3) im Sinne non-direktiver Widerspiegelung geplant, d.h. der Interviewer sollte die Antwort ohne eigene Deutung als nächste Frage formulieren. Dadurch ergab sich im Piloteinsatz fast immer folgender, unerwünschter Gesprächsverlauf:

T3F1 *"Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest. Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Test?"*

AT3F1 *"Mittel."*

T3F3 *"Du findest solche Tests also mittel?"*

AT3F3 *"Ja."*

Mit einer solchen Sequenz war der Interviewer dann meistens ungewollt am Ende. Dies wurde korrigiert durch Einführung der Fragen T3F3 *"Du findest solche Tests also gar nicht so schlecht?"* und T3F4 *"Du findest solche Tests also eher schlecht?"* Dadurch werden die Respondenten veranlaßt, sich festzulegen.

Nach der erneuten Korrektur wurde das Gesamtinterview - bestehend aus einem Begleittext für die Interviewer, einer Festschreibung über Einleitung und Schluß sowie dem Interviewleitfaden selbst - endgültig erstellt. Durch den Begleittext wurden die Interviewer auf die Einhaltung äußerer Bedingungen verpflichtet.

Als Interviewer wurden vier für diesen Zweck hochqualifizierte, interviewerfahrene Sozialpädagogen festgelegt.

In einem weiteren Schritt wurden die Interviews dann im Frühjahr 1979 (Mai/Juni 1979) durchgeführt. Interviewpersonen waren 50 Schüler der JM (Jungarbeiter-Mittelstufe) 71 und JM 72 der Schulabteilung Nordstern sowie der JM 34 der Schulabteilung Auguste Victoria der Schule Mitte der Westfälischen Berggewerkschaftskasse (WBK). Die Durchführung der Interviews erfolgte an beiden Schulabteilungen unter ähnlichen Bedingungen. Die vollständigen Interviews einschließlich Einleitung und Abschluß sind auf Tonträger gespeichert.[1)]
Versehen mit der Personennummer der einzelnen Interviewpersonen[2)] liegen sie ebenfalls in schrift-

---

1) Das Material liegt dem Autor auf Cassetten vor.
2) Im folgenden wird aus Gründen des Datenschutzes nur mit Personennummern operiert. Eine Zuordnung von Namen und Personennummern ist möglich.

licher Form vor. Diese Fassung bildet die Grundlage für die weitere Formalisierung sowie Übertragung auf andere Datenspeicher (Lochkarten) zum Zwecke der Weiterverarbeitung mit inhaltsanalytischen Techniken.

2.2. DAS INTERVIEW ALS ERHEBUNGSINSTRUMENT

Das Interview als Erhebungsinstrument besteht in seiner Gesamtheit aus

- einem Begleittext für die Interviewer
- einer Festlegung über Einleitung und Schluß des Interviews sowie
- einem Interviewleitfaden[1)]

Hierdurch wird die Interviewsituation stark strukturiert, die Interviewer werden weitgehend festgelegt. Das wird am Beispiel des Interviewleitfadens erläutert.

2.2.1 Darstellung des Verfahrens

Der Leitfaden umfaßt vier Themenbereiche[2)], wobei jeder Bereich in mehrere Fragen untergliedert ist. Der erste Themenbereich bezieht sich auf die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der eigenen Situation als Bergjungarbeiter (Thema 1, Frage 1/T1F1). Alle weiteren Fragen des ersten Themas (T1F2 bis T1F10) nehmen auf die Hauptfrage T1F1 Bezug:

---

1) Die vollständige Fassung liegt im Anhang vor.

2) "Wörter sind üblicherweise die kleinste inhaltsanalytische Einheit... Die nächstgrößere inhaltsanalytische Einheit sind Themen, worunter einfache Aussagen, normalerweise in der Form Subjekt-Prädikat, zu verstehen sind. Berelson (1952, 138) weist darauf hin, daß je nach Autor dafür auch andere Bezeichnungen verwendet werden, so u.a. assertion, statement, proposition, idea, issue und argument. Überall dort, wo es um Bewertungen und Einstellungen geht, also z.B. bei der Untersuchung von Propaganda, hat sich das Thema als besonders brauchbar erwiesen."
Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 58.

T1F1 *Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?*

T1F2 *Kannst Du mal begründen, (warum Du als Bergjungarbeiter zufrieden bist)?*

T1F3 *Gibt es auch Dinge, die Dir nicht gefallen?*

T1F4 *Wo siehst Du Vor- und Nachteile (Deiner Situation als Bergjungarbeiter)?*

T1F5 *Kannst Du mal begründen (,warum Du als Bergjungarbeiter nicht zufrieden bist)?*

T1F6 *Was meinst Du, wer ist (für die Gründe Deiner Unzufriedenheit) verantwortlich? Du selbst? Oder wer?*

T1F7 *Kannst Du begründen (warum Du die Verantwortlichkeit so einschätzt)?*

T1F8 *Was meinst Du? Kann man (Deine Situation) verändern?*

T1F9 *Warum meinst Du (Deine Situation nicht verändern zu können)?*

T1F10 *Wie meinst Du (Deine Situation verändern zu können)?*

Die Hauptfrage T1F1 ist so konstruiert, daß einerseits ein deutlicher Selbstbezug eingebaut ist; sie lautet also nicht etwa: *"Wie schätzt Du die Situation von Bergjungarbeitern ein?"*
Andererseits geht es nicht nur um eine Selbsteinschätzung sondern um die Selbsteinschätzung auf dem Hintergrund der materiellen Situation als Bergjungarbeiter; Die Frage heißt also umgekehrt auch nicht: *"Wie siehst Du Dich selbst?"*
Diese Mittelstellung trägt den theoretischen Voraannahmen Rechnung.

Beachtenswert ist noch, daß die a k t u e l l e Einschätzung erfragt wird. Dadurch soll die Antwort so konkret wie möglich ausfallen. Aus theoretischen Gründen geht es in T1F1 um eine E i n s c h ä t z u n g Dadurch stellt die Frage an die Respondenten möglicherweise zu hohe kognitive Ansprüche. In diesem Falle ermöglicht die zweite Teilfrage (*"Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"*) ein 'Nachhaken'. Durch diese Anordnung wirkt T1F1 insgesamt als Entscheidungsfrage. Das hat den Vorteil, daß sich im Auswertungsprozeß die Antworten leichter kategorisieren lassen. Es hat aber auch den Nachteil, daß sich die Jugendlichen mit einer unerwünscht kurzen 'Ja-' oder 'Nein-Antwort' aus der Affaire ziehen können. Diese nachteilige Wirkung soll jedoch durch die Folgefragen nach Begründung aufgehoben werden.

Wie man sieht, wird bei der zweiten Frage (T1F2) eine positive Antwort auf die erste Frage (T1F1) gedanklich vorweggenommen, d.h. T1F2 wird nur dann gestellt, wenn die Antwort auf T1F1 positiv ausfällt. Die vierte Frage wird bei einer indifferenten und die fünfte Frage bei einer negativen Antwort auf T1F1 gestellt.

Ein Beispiel:
Ein Jugendlicher beantwortet die erste Frage negativ (T1F1 *"Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"*
Antwort AT1F1 *"Nein"*)

Das bedeutet für den Interviewer, daß die Fragen T1F2, T1F3 und T1F4 entfallen. Die nächstfolgende Frage ist T1F5 (*"Kannst Du das mal begründen?"*)
Es handelt sich hier um Verzweigungen im Interview-

leitfaden. Sie zeigen den Grad der Standardisierung.

Die dritte Frage dient zur Kontrolle der zweiten. Sie hat Erinnerungs- und Hinweischarakter. D.h. die Jugendlichen geben sich möglicherweise schon dann zufrieden, wenn sie überhaupt irgendetwas geantwortet haben. Wenn in dieser ersten Antwort dann Zufriedenheit zum Ausdruck kommt, werden weitere negative Momente eventuell 'vergessen'.

Nun läßt sich auch umgekehrt argumentieren. Im Falle von geäußerter Unzufriedenheit müßte die symmetrische Frage lauten: *"Gibt es auch Dinge, die Dir gefallen?"* Darauf ist verzichtet worden, weil sich aufgrund von Erfahrungen die Jugendlichen (möglicherweise im Sinne von Dissonanzreduktion) sowieso eher in Richtung auf Zufriedenheit statt Unzufriedenheit äußern.

T1F4 soll erstens eine Konkretisierung einer diffusen Antwort auf T1F1 erzwingen. Sie soll zweitens ersichtlich werden lassen, ob mehr Vorteile oder mehr Nachteile gesehen werden.

T1F6 ist eine Frage nach der Ursachenzuschreibung der aktuellen Situation als Bergjungarbeiter. Aus theoretischen Erwägungen interessiert, ob die Ursachen (eher) i n t e r n a l oder e x t e r n a l gesehen werden. In diesem Sinne ist auch die Nachfrage (*"Du selbst? Oder wer?"*) zu verstehen.

Bewußt gewählt ist der Begriff 'Verantwortlichkeit'. Er nimmt eine Mittelstellung zwischen den Begriffen 'Schuld' und 'Ursache' ein. Der Begriff 'Schuld'

würde möglicherweise von einer rationalen Antwort wegführen und eine emotionale Antwort übermäßig begünstigen. Der Begriff 'Ursache' hingegen könnte möglicherweise von einem 'natürlichen' ego-involvement ablenken.

T1F8, T1F9 und T1F10 schließlich erfragen die Meinung über die Veränderungsmöglichkeit der eigenen Lage. Sie hängen eng mit T1F6 zusammen. Es macht nämlich einen wichtigen Unterschied, ob die Frage nach der Veränderbarkeit auf der Grundlage i n t e r n a l e r oder e x t e r n a l e r Ursachenzuschreibung beantwortet wird.

Der zweite Themenbereich soll erfassen, wie sich die Jugendlichen erklären, warum sie keinen Ausbildungsplatz bekommen haben.

T2F1 *Wie haben Euch Eure Lehrer damals, als Ihr hier vor 2 Jahren angefangen habt, erklärt, daß Ihr keinen Ausbildungsplatz bekommen habt?*

T2F2 *Haben das alle Lehrer so erklärt?*

T2F3 *Wie haben sie Dir damals im Betrieb erklärt, daß Du keinen Ausbildungsplatz bekommen hast?*

T2F4 *Du hast gerade gesagt, daß Euch damals (die Tatsache, daß Du keinen Ausbildungsplatz bekommen hast wie oben) erklärt wurde. Was hälst Du von dieser Erklärung?*

T2F5 *Warum (hälst Du das - s.o. - von dieser Erklärung,?*

T2F6 *Nimm mal an, ein guter Freund von Dir will hier auf der Zeche Bergmechaniker werden; kriegt jetzt aber keinen Ausbildungsplatz und wird auch Bergjungarbeiter. Jetzt kommt er zu Dir und sagt: "Mensch (Name), warum haben die mir nur keinen Ausbildungsplatz gegeben?" Wie erklärst Du ihm das?*

T2F1 erfragt die Ursachenzuschreibung (für die Ausbildungslosigkeit) der Lehrer aus der Sicht der Jugendlichen. Die Antwort ist weniger als isolierter Tatbestand interessant sondern aus dem Verhältnis 'Erklärung durch die Lehrer' -'Beurteilung dieser Erklärung durch die Jugendlichen' (T2F4) sowie 'Begründung' (T2F5) soll erschlossen werden, inwieweit die Schüler Ursachenzuschreibungen außenstehender Instanzen für sich übernehmen. Durch T2F2 soll herausgefunden werden, ob die Lehrer unterschiedlich erklärt haben. Ist dies der Fall, kann ebenfalls geprüft werden, welche der unterschiedlichen Erklärungsmuster von den Jugendlichen bevorzugt werden. T2F3 soll das Erklärungsmuster der betrieblichen Seite ergründen und dient der Vorbereitung für T2F4.

T2F4 und T2F6 waren als die zentralen Fragen des zweiten Themas konzipiert. Im Nachhinein hat sich T2F6 als ergiebiger erwiesen. Gerade der scheinbar nachteilige Umstand, daß die Antworten auf diese Frage nur dann interpretationsfähig sind, wenn man unterstellt, daß sie starke selbstbezogene Anteile enthalten, hat sich als deutlicher Vorteil erwiesen.

Das dritte Thema beinhaltet die Einschätzung der Jugendlichen über die Eignungsuntersuchung, welche von den einzelnen Schachtanlagen vor Beginn der Ausbildung bzw. Anlernung durchgeführt wird.

T3F1 *Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest! Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?*

T3F2 *Kannst Du bitte einmal begründen (,warum Du solche Tests nicht schlecht findest)!*

T3F3 *Du findest solche Tests also gar nicht so schlecht?*

T3F4 *Du findest solche Tests also eher schlecht?*

T3F5 *Kannst Du (...) mal begründen (, warum Du den Test schlecht findest)?*

T3F6 *Gibt es sonst noch Gründe, warum du solche Tests nicht so gut (so blöde) findest?*

Die erste Frage (T3F1) ist die Hauptfrage des Themas. Je nach Antwort folgt dann entweder T3F2, T3F3 oder T3F4.
T3F5 und T3F6 sind Fragen nach der Begründung der geäußerten Meinung.

Zu beachten ist noch, daß die Fragen T3F3 und T3F4, welche für eine indifferente Antwort auf T3F1 vorgesehen waren, eine Festlegung der Jugendlichen zu erzwingen versuchen. Das hat sich empirisch als sinnvoll erwiesen. Bei einer solchen Konstruktion sollte in der aktuellen Interviewsituation jedoch immer darauf geachtet werden, daß eine Entscheidung nicht dann erzwungen werden darf, wenn tatsächlich eine neutrale Haltung vorliegt.
Fernerhin fällt auf, daß das Thema 3 asymmetrisch aufgebaut ist. Es wird zwar erfragt, warum die Jugendlichen den Test schlecht finden (sofern das der Fall ist). Es fehlt aber die Frage, warum sie den Test möglicherweise gut finden (sofern die Antwort auf T3F1 positiv ausfällt). Der Grund hierfür liegt in der Vermutung, daß die überwiegende Mehrzahl der Respondenten die Tests schlecht finden würde. Diese Vorannahme ist dann tatsächlich empirisch bestätigt worden.[1)]

---

1) Vgl. S.128 ff.

Der vierte Themenbereich konzentriert sich auf die Fragestellung, wie sich die Jugendlichen im Falle unbegründeter schlechter Behandlung verhalten. Dementsprechend ist die erste Frage (T4F1) die Hauptfrage, um die alle anderen angeordnet sind.

T4F1 *Nimm mal an, ein Ausbilder (eine Aufsichtsperson) von der Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit o h n e j e d e n G r u n d wie den letzten Dreck (schlecht). Was machst Du dann bzw. was macht Ihr dann?*

T4F2 *Du (Ihr) mach(s)t also gar nichts?*

T4F3 *Warum (machst Du/Ihr gar nichts)?*

T4F4 *Wie würdest Du (Dich wehren)?*

T4F5 *Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten (Dich zu wehren)?*

T4F6 *Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten (Dich zu wehren außer überzogener Reaktion)?*

T4F7 *Meinst Du, daß Du solche Dinge, die Dir gar nicht gefallen, wie z.B. (s.o.) leichter verändern kannst, wenn Du es zusammen mit Deinen Kollegen versuchst?*

T4F8 *Warum (meinst Du, zusammen mit Deinen Kollegen Dinge, die Dir gar nicht gefallen, leichter verändern zu können)?*

Die Fragen T4F2 und T4F3 werden stets dann gestellt, wenn die Jugendlichen bei der ersten Frage antworten, sie würden im Falle grundloser schlechter Behandlung durch den Ausbilder gar nichts tun.

Dagegen setzt der Interviewer direkt die Frage T4F4 ein, wenn die Jugendlichen angeben, sie würden sich in irgendeiner Form zur Wehr setzen. In diesem

Fall interessiert folgerichtig, in welcher Form sie sich wehrten (T4F4) bzw. ob noch andere Möglichkeiten gesehen werden (T4F5).
Die Frage T4F6 ist für den Fall vorgesehen, daß die Hauptfrage offensichtlich durch eine Antworttendenz verfälscht worden ist. (Beispiel: *"Ich hau dem Ausbilder eins in die Fresse!"*)
Die Fragen T4F7 und T4F8 sind nur für den Reaktionstypus 'Sich-Wehren' vorgesehen. T4F7 erfragt, ob der Widerstand individuell oder kollektiv als erfolgreicher eingeschätzt wird. Wird die kollektive Form als effektiver eingeschätzt, wird durch die letzte Frage T4F8 der Grund dafür gesucht.

2.2.2. Methodische Probleme: Standardisierung und Objektivität

Bei der Betrachtung der Auswertungsinstrumente geht es nicht nur um Verfahrensfragen sondern letztlich um ein Modell der Realitätserfassung. Genauer:
Es besteht die Aufgabe der Rekonstruktion der Kommunikationssituation, in welcher die Jugendlichen mit dem Instrument des Interviews konfrontiert wurden. Wie meistens liegt auch in diesem Fall "nur der mittlere Teil des Kommunikationsprozesses, die Nachricht, als physikalisch konserviertes Dokument vor...". Um mit der Nachricht etwas anfangen zu können, muß der Inhaltsanalytiker Hypothesen über den Kommunikationsprozeß aufstellen, dessen Teil diese Nachricht ist. Er muß sich insbesondere Gedanken über die Kodierungs- und Dekodierungsregeln in diesem Prozeß machen und dabei die empirische Realität der Nachricht - und damit der Kommunikationssituation - in mehreren Stufen zu rekonstruieren

versuchen."[1)]

Bei dieser Bedeutungsrekonstruktion kommt es darauf an, daß das Resultat für alle Beteiligten konsensfähig ist. Das ist deshalb so entscheidend, weil einmal "in der Kommunikation menschlicher (im Gegensatz zu der technischer) Systeme in der Regel strategische und nicht so sehr übertragungstechnische Aspekte optimiert werden..."[2)] und zum anderen die soziale Realität ganz wesentlich in der Beziehung der interagierenden Kommunikationspartner definiert wird. Geht es "grundsätzlich in jedem empirisch sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz"[3)] um das Problem der Analyse sozialer Handlungssituationen, so unterscheiden sich die wissenschaftlichen Bemühungen im Grad der Standardisierung der Situationen durch die eingesetzten Instrumente.

Folgt man der Forderung nach Objektivität (hier: Durchführungsobjektivität) im klassischen Verständnis, so sollte die Erhebungssituation weitgehend standardisiert sein: Die Gleichheit der experimentellen Situation (Interviewsituation) für alle Versuchspersonen (Respondenten) muß gewährleistet sein, so daß unterschiedliche Antworten der Interviewpersonen nicht auf unterschiedliches Interviewerverhalten zurückgehen.

Obwohl mit zunehmender Standardisierung die Objektivität (Durchführungsobjektivität) keineswegs gesichert ist - bisweilen drängt sich sogar der umgekehrte

---

1) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 35.
2) Ebenda.
3) Ebenda, S. 11.

Verdacht auf[1] - haben wir die Gleichheit der Interviewsituation für alle Interviewpersonen bis zu einem solchen Grad gewährleistet, der sinnvoll und nützlich erscheint. Wie weit also ist die Erhebungsituation standardisiert? Wo liegt die Grenze des Sinnvollen und Nützlichen?

Hierzu muß man folgendes erinnern: Bereits zu dem Zeitpunkt, an dem die Jugendlichen in den Raum treten, um interviewt zu werden, handelt es sich nicht mehr um einen normalen Kommunikationsprozeß. Die übliche, hochkomplexe soziale Realität ist bereits bis zu einem solchen Grad eingeschnürt, daß die Interviewsituation sehr künstlich ist.
Diese Situation wird dann nochmals strukturiert, und zwar durch d i e ä u ß e r e n r ä u m l i c h e n B e d i n g u n g e n, durch d i e a n w e s e n d e n I n t e r v i e w e r sowie durch i n t e r n e V o r g a b e n d e s I n t e r v i e w l e i t f a d e n s.

Die Interviewer waren vier Sozialpädagogen. Sie hatten während zweijähriger Tätigkeit ein vertrauensvolles Verhältnis mit den Jugendlichen herstellen können.

Das ist einmal deshalb so wichtig, weil die Qualität der Informationen in enger Beziehung zur Auskunftsfreudigkeit des Respondenten steht. Mehr noch:

---

1) Bei Lisch u. Kriz heißt es hierzu: "Da bei Befragung, Beobachtung usw. aber das Problem, was die mittels solcher 'Techniken' erhobene soziale Interaktion ('Daten') überhaupt zu bedeuten hat, weitgehend in technisierte Handlungsanweisungen verdrängt wird (nämlich in Operationalisierungen, welche hinsichtlich ihres theoretischen Stellenwertes kaum je diskutiert werden), entsteht nur zu oft (fälschlicherweise) der Eindruck, diese Modelle würden 'objektivere' oder gar 'exaktere' Ergebnisse liefern als die vergleichsweise 'vage' Inhaltsanalyse. Tatsächlich werden bei der Inhaltsanalyse aber eine Reihe von Fragen e x p l i z i t aufgeworfen, die bei anderen Ansätzen i m p l i z i t - und damit in der Regel unreflektiert - ebenfalls entschieden werden müssen."

Aufgrund der sehr positiven und vertrauensvollen Beziehung zwischen den Sozialpädagogen und den Jugendlichen kann mit großer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden, daß absichtlich Falschinformationen gegeben werden.

Das Interview selbst besteht aus dem Leitfaden und dem Begleittext. Durch den Begleittext wird erst einmal Einleitung und Schluß des Interviews[1] sowie das Protokoll geregelt.

Was nun den Kern des Verfahrens angeht, nämlich die Befragung selbst, so handelt es sich um weitgehend standardisierte Einzelinterviews (strukturiert-geplant[2]) mit halboffenen Fragen. Dabei ist das Interview so gebaut, daß die Antworten der Interviewpersonen bis zu einem gewissen Grad antizipiert worden sind. Dies führt dann zu den Folgefragen auf Grundlage der entsprechenden Verzweigungen.

Grundsätzlich läßt sich anmerken, daß der Grad der Strukturierung bzw. Standardisierung bei Entscheidungsfragen höher ist als bei den offenen Begründungsfragen. Man kann das beispielhaft am ersten Thema ersehen. Auf die erste Frage (T1F1) gibt es im Grunde vier antizipierbare Reaktionsmöglichkeiten. Entweder es wird nur die erste Teilfrage (*"Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein?"*) beantwortet. Oder aber die Jugendlichen nehmen

---

1) Vgl. Anhang.

2) Bereits bei der Konstruktion wurde darauf geachtet, daß einige (recht grobe) Kriterien bedacht wurden: So ist etwa die Länge der Fragen kontrolliert worden, mehrdeutige Fragen sowie Suggestivfragen und Prämissen sollten vermieden werden usw. Andere Variablen wie z.B. informale Strategien lassen sich entsprechend dem hier geäußerten Methodenverständnis nicht sinnvoll ausschalten, sondern allenfalls kontrollieren.

nur zu der zweiten Hälfte der Frage Stellung ("Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"). In diesem Falle sind nur drei Antworten möglich, nämlich "ja", "Nein" und "weder noch".
Die erste der vier Möglichkeiten ist schon bei der Konstruktion ausgeschlossen worden. Dies hat sich später empirisch als sinnvoll erwiesen.
Wenn man die drei anderen Antwortmöglichkeiten antizipiert, so ergibt sich daraus bei der Konstruktion die Anordnung der Folgefragen.
Konkret:
Wird die Frage "Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden" mit "ja" beantwortet, so folgt T1F2 "Kannst Du das mal begründen?".
Wird sie mit "weder noch", "teils, teils" o.ä. beantwortet, so geht der Interviewer zu T1F4 "Was stimmt Du denn Vor- und Nachteile" über. Wird in der Antwort hierauf eher von Vorteilen gesprochen, so geht der Interviewer zurück zu T1F2. Sollten hingegen die Nachteile in der Antwort (AT1F4) überwiegen, so geht der Interviewer über zu der Frage T1F5 ("Kannst Du das mal begründen?"), welche textgleich mit T1F2 ist, jedoch in der Routine bei Interviewt an anderer Stelle steht.
Dieser innere Aufbau der Fragen T1F1 bis T1F5 mit den verzweigungen aufgrund gedachter vorweggenommener Antworten findet sich ebenfalls in den weiteren Interviewteilen. Sehr auffällig ist diese Strukturähnlichkeit beim dritten Thema. Auf die Frage T3F1 ("Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest! Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?") sind ebenfalls prinzipiell drei Reaktionstypen möglich: Entweder die Tests werden als positiv [illegible], doch o.ä. eingeschränkt oder die Haltung ist neutral oder sie werden als positiv klassifiziert.

Auch beim vierten Thema gibt es diesen inneren Aufbau, obwohl dies nicht so leicht erkennbar ist. Auf die Frage T4F1 (*"Nimm mal an, ein Ausbilder/eine Aufsichtsperson von der Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit ohne Grund wie den letzten Dreck/ schlecht. Was machst Du dann bzw. was macht Ihr dann?"*) kann entweder als Antwort Inaktivität.kommuniziert werden (*"...mach ich gar nichts..."*) oder die Jugendlichen können zum Ausdruck geben, daß sie sich in irgendeiner Form wehren (*"...geh ich zum Jugendvertreter"*) oder sie reagieren sehr heftig, evtl. auch im Sinne einer Antworttendenz (*"...schlag ich zurück..."*).

Soweit zu den geschlossenen Entscheidungsfragen, welche (mit Ausnahme des zweiten Themas) am Anfang der jeweiligen Themenbereiche angeordnet sind. Sie können bei Fragestellungen, über die bereits Vorkenntnisse bestehen, notwendige Präsizierungen oder Entscheidungsgrundlagen liefern. Ist jedoch das Vorwissen gering und soll der Standpunkt des anderen möglichst unverfälscht zum Ausdruck kommen, dann sind offene Fragen vorzuziehen. Diese offenen Fragen sind hier die Begründungsfragen, welche von den Respondenten Argumente für den zuvor dargelegten Standpunkt verlangen. So soll etwa im ersten Thema der eigene Zufriedenheitszustand, die Einschätzung der Verursachung der eigenen Situation, die Vermutung über Veränderungsmöglichkeiten der eigenen Lage usw. begründet werden. Der Aufbau in den anderen Themenbereichen ist wiederum sehr ähnlich.

Die Fragen nach Argumenten und Begründungen markieren m.E. die Grenzen der Nützlichkeit der Standardisierung.

Das bedeutet: Die Antworten auf diese Fragen werden offen gelassen; sie werden nicht in dem Sinne vorweggeplant, daß sich darauf aufbauende weitere Fragen anschließen.

Zusammenfassend läßt sich der Grad der Standardisierung des Interviews so kennzeichnen: Es handelt sich um ein recht weitgehend durchstrukturiertes und vorgeplantes Interview. Es nimmt eine Zwischenstellung ein zwischen wenig strukturierten Kommunikationssituationen, wie sie in Gruppeninterviews anzutreffen sind und weitgehend standardisierten Situationen, in welchen die Respondenten Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien anzukreuzen haben.

Warum nun ist gerade d i e s e r Grad an Standardisierung nützlich und sinnvoll? Die Begründung hierfür läßt sich erläutern aus den Nachteilen, welche sich aus mangelnder sowie übermäßiger Standardisierung ergeben. Ü b e r m ä ß i g e S t a n d a r d i s i e r u n g der Kommunikationssituation, wie sie z.B. gegeben ist, wenn die Respondenten Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien ankreuzen, widerspricht einigen wichtigen Grundannahmen dieser Arbeit und geht einher mit einer Reihe von Nachteilen. In erster Linie ergibt sich ein Widerspruch zu den theoretischen Annahmen über das Selbstbild:

Es ist als soziale Einstellung der eigenen Person im Verhältnis zu gesellschaftlichen Faktoren bestimmt worden, wobei die Art und die konkrete Ausgestaltung dieser Beziehung zur Beantwortung durch die Jugendlichen o f f e n gelassen wurde. Fragebögen mit vorgegebenen, g e s c h l o s s e n e n Antwortkategorien stehen dazu im Widerspruch. "Geschlossene

Fragen wirken wie eine Brennlinse: Sie engen den Suchraum der Frage stark ein, die Antwort hat lediglich eine genau vorgegebene Leerstelle auszufüllen..."[1] Es kann nicht gesichert werden, ob das vorgegebene Kategorienschema mit den Vorstellungen der Befragten übereinstimmt: Ein solches Verfahren "hat... gegenüber der 'freien' und 'offenen' Erhebung den Nachteil, daß die Gewinnung und die Brauchbarkeit des Kategorienschemas nicht überprüft werden können, d.h. es läßt sich nicht mehr feststellen, wie weit die kommunizierbare Realität in den Köpfen der Befragten nicht durch das vorgegebene Kategorienschema vergewaltigt wird - abgesehen von jenen seltenen und extremen Ausnahmen, wo der Befragte sich regelwidrig verhält und Randbemerkungen macht, wie 'keine Kategorie trifft für mich zu', 'versteh ich nicht', 'hängt davon ab, wie das genau gemeint ist' usw."[2]

Solche und ähnliche Randbemerkungen haben wir immer wieder beim Einsatz des standardisierten Schülerfragebogens gefunden. Insbesondere bei den letzten beiden der 6 Erhebungszeitpunkte in der Zeit von Dezember 1978 bis zum Juni 1979 fanden sich oftmals Randbemerkungen wie 'Scheiße', 'Mist','was sollen die doofen Zettels' usw. Obwohl standardisierte Fragebögen in bestimmten Situationen und bei bestimmten Personen durchaus ihre Berechtigung haben mögen, so haben sie unter den Bedingungen eines Feldexperiments bei der Personengruppe Bergjungarbeiter allenfalls unterstützende Funktion im Sinne einer multimetho-

---

1) Neuberger, A., Miteinander arbeiten - miteinander reden!
Herausgegeben vom Bayrischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München 1981, S. 17.
2) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 31.

dischen Strategie.[1)]

Zu beachten bleibt noch, daß bei standardisierten Fragebögen oftmals der Eindruck der Objektivität besteht, obwohl das Zustandekommen der Antwortkategorien kaum jemals explizit diskutiert wird. "Insofern ist die steigende Bevorzugung von standardisierten Interviews und Fragebogen also nicht etwa ein Schritt zu größerer Wissenschaftlichkeit, sondern vielmehr - durch die Ersetzung einer e x p l i z i t e n (Hervorh. durch den Verfasser) durch eine vorweggenommene i m p l i z i t e Inhaltsanalyse - ein Abstrich an Objektivität und Überprüfbarkeit..."[2)]

Hier liegt natürlich ein spezifischer Objektivitätsbegriff zugrunde: Die Ergebnisse wissenschaftlicher Bemühungen sind nicht umso objektiver, je präziser sich Konsens unter (wenigen) Wissenschaftlern herstellen läßt sondern je besser sie von allen Beteiligten - einschließlich den Befragten - nachvollzogen werden können. "Objektivität kann also nicht in der Eliminierung letztlich persönlicher Entscheidungen bestehen, sondern letztlich nur in deren Explikation. Indem der Inhaltsanalytiker sich seiner gefällten Entscheidungen möglichst weitgehend bewußt wird und diese seiner Scientific Community mitteilt (also z.B. in einer Publikation nicht nur die Fragestellung, die Methode und die Ergebnisse referiert, sondern auch möglichst weitgehend alle wesentlichen Entscheidungen, die in diesem speziellen Fall von der Fragestellung zu den spezifischen Ergebnissen

---

1) Natürlich darf man auch die Vorteile solcher standardisierten Verfahren nicht übersehen. Hierzu findet sich folgender Hinweis bei Lisch u. Kriz: "Der Vorteil solcher Standardisierungen gegenüber dem 'freien' Interview oder den 'offenen' Fragen liegt in der (gegenwärtig!) leichteren Auswertbarkeit, denn angekreuzte (numerierte) Kategorien lassen sich natürlich leicht in Lochkarten übertragen und mit herkömmlichen Computerprogrammen bearbeiten." Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 31.

2) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 31.

geführt haben, offen darlegt und somit das Modell der Realitätskonstruktion und dessen Relativität durchschaubar macht und zur Diskussion stellt), wird der Interpretationsrahmen intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar und damit die Frage nach der Einordnung der inhaltsanalytischen Ergebnisse in eine handlungsrelevante Theorie entscheidbar."[1)]
Und abschließend weiter:
Dadurch "wird das Objektivitätspostulat nicht aufgehoben, sondern erfährt eine sinnvolle Wendung..."[2)]

E i n e v o l l s t ä n d i g o f f e n e K o m m u n i k a t i o n s s i t u a t i o n - aber auch eine Situation, wie sie bei der Durchführung von Gruppeninterviews gegeben ist - steht nun ebenfalls im Widerspruch zu wichtigen Grundpostulaten dieser Arbeit. Wie im Falle übermäßiger Standardisierung widerspricht umgekehrt auch der Verzicht auf minimale Standardisierungsbemühungen einigen wesentlichen Theoriebestandteilen.

Bei der Bestimmung des Selbstbild-Begriffs ist v o r a u s g e s e t z t worden, d a ß gesellschaftliche Faktoren - wenn auch in konkreter Form - eine Rolle spielen. Damit ist vorgängig ausgeschlossen worden, daß sich die Jugendlichen ausschließlich individuell definieren. Diesen theoretischen Vorannahmen entspricht eine Fragestellung im Interview, die ebenfalls bis zu einem gewissen Grade geschlossen ist. Aus diesem Grunde lautet somit - am Beispiel des ersten Themas - die erste Frage T1F1 nicht etwa *"Wie siehst Du Dich selbst?"* sondern

---

1) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 46.
2) Ebenda.

"Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein?"

Aus eben diesem Grund ist auch die Entscheidung für Einzelinterviews und gegen Gruppeninterviews gefallen, obwohl diese letztere, offenere Form eine Reihe von Vorteilen bietet. So läßt sich z.B. nicht bestreiten, daß durch das Verfahren des Gruppeninterviews der Diskussionsrahmen insgesamt erweitert wird, die Diskussion belebt werden kann[1], wichtige Details weniger leicht verloren gehen, Hemmungen abgebaut werden können etc. Dennoch besteht die Gefahr, daß die Interviewsituation derart unstrukturiert ist, daß sie nicht mehr kontrollierbar und auch nicht mehr intersubjektiv transparent gestaltet werden kann. Als Beispiel hierfür mag ein Ausschnitt aus einem Gruppeninterview gelten, das im November 1978 durchgeführt wurde[2] und sich auf die Frage der Mitgestaltungsmöglichkeiten am Unterricht bezieht:

Sozialpädagoge: *Du wolltest einen Vorschlag machen, was man in den anderen Fächern machen könnte.*

Schüler: *Ja, auf jeden Fall nicht so scheiß Geschäftsbriefe schreiben.*

Schüler: *Da sprichste über Kalorien und all so'ne Scheiße.*

Schüler: *Und dann werden die kleinen Zettelchen ausgeteilt - dann bringt er immer*

---

1) Kritische Anmerkungen hierzu finden sich bei Mangold: "Zwar wird darauf verwiesen, daß ein gewisser Grad von Inhomogenität Diskussionen belebe und intensiviere, mit dem Erfolg, daß mehr Aspekte zur Sprache kämen, diese detaillierter, von allen Seiten erörtert würden. Jedoch geht man in solchen Gruppen unter Umständen von zu verschiedenen Bezugssystemen aus, als daß man sich wirklich noch gegenseitig anregen könnte." Mangold, W., Gruppendiskussion. In: König, R., (Hrsg.), Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 1, 2. Auflage, Stuttgart 1967, S. 209ff.

2) Auswertung von Gruppeninterviews mit Bergjungleuten, S. 6, Unveröffentlichte Informationsschrift der Westfälischen Berggewerkschaftskasse, Bochum 1979.

Bögen zum Ausfüllen.

Schüler: *Das find ich Wahnsinn.*

Schüler: *Wenn wir das einmal machen, ist das wohl in Ordnung, aber wenn wir das zweimal machen...Jedes Jahr dasselbe.*

Schüler: *Ich meine, die könnten sich mal selbst orientieren, nach anderen Berufsschulen. Könnten die ja mal versuchen, uns schwere Fragen zu stellen. Uns wird ja praktisch keine Möglichkeit geboten...Aber ich weiß ganz genau, irgendwie wird man hier für doof verkauft, nur weil wir Jungbergmänner sind.*

Schüler: *...Flur fegen...*

Schüler: *...ich hab mich schon öfters unterhalten, auf Zeche und so. Z.B. in Amerika, mit den 900 und paar zerquetschte...*

Schüler: *Tim Jones.*

Schüler: *Auf so was kommt der nicht. Anstatt, wenn er mal Politik macht, sich irgendwie auf ein Thema zu konzentrieren, was vorher vielleicht im Fernsehen gelaufen ist. Dadrauf kommt der nicht.*

Sozialpädagoge: *Also, der Lehrer setzt sich mit der ganzen Klasse hin und sagt: "Worüber sollen wir uns unterhalten?" und die Klasse kann dann...*

usw.usw.

Was sich an diesem Interviewausschnitt im Nachhinein als unkontrollierbar und unanalysierbar erwiesen hat, läßt sich auch bei bester Vorausplanung kaum unter Kontrolle bringen. Gruppenspezifische Störvariablen liegen in der Struktur einer solchen offenen Situation bedingt. Der Gesprächsinhalt wird kaum noch durch das Thema bestimmt (das Thema entgleitet dem Interviewer) sondern vielmehr durch die Beziehungen in der Gruppe. Typisch ist eine ungleichmäßige, ungleichgewichtige Gesprächsteilnahme bis hin zu gruppenspezifischen Dominanzstrukturen, gegenseitige Stimulierung in Randbereichen des Themas (...Jungbergmänner... Flur fegen... Tim Jones ... usw.) usw. Eine solche offene, unstrukturierte Situation ist mit dem Objektivitätspostulat insofern nicht vereinbar, als sich bei der Detailanalyse keine Transparenz herstellen läßt. Insofern ist auch augenfällig, daß sich solche Interviewäußerungen nicht als Ausgangsmaterial für weitere inhaltsanalytische Analysen, - wie z.B. Kategorienbildung und Quantifizierung - eignen.

2.3. DIE INHALTSANALYSE ALS AUSWERTUNGSINSTRUMENT

Die mit Hilfe des Interviews gewonnenen Daten sind als konservierte Kommunikation die Grundlage für die weiteren inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren.

2.3.1. Formalisierung des Ausgangsmaterials

Als Ausgangsmaterial für die weiteren inhaltsanalytischen Verarbeitungsschritte liegen die Interviews in Form von Magnetbandaufzeichnungen vor.[1)] Dieses Urmaterial ist sodann aus Gründen der Übersichtlichkeit mit der Schreibmaschine abgetippt worden. Erst dann erfolgte die Übertragung auf Lochkarten. Hierzu sind detaillierte Formalisierungsregeln aufgestellt worden. Zu den wichtigsten dieser Festlegungen zählen die folgenden:

Die Lochkarten sind durchnumeriert. Jede Karte beginnt mit einer (zweistelligen) laufenden Nummer (LFDNR) und der Personenkennung (dreistellig). Es folgt ohne Leerstelle der Text.

Nach Satzzeichen wie Punkt, Komma, Doppelpunkt, An- und Ausführungszeichen folgt eine Leerstelle.

Der Interviewtext ist gekennzeichnet hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Themen und Fragen. So bedeutet z.B. T1F1 *"Eigentlich ja.":* Die erste Frage des ersten Themas wird beantwortet mit *"Eigentlich ja."*

---

1) Das Urmaterial liegt dem Verfasser vor.

Über diese Kennzeichnung der Themen und Fragen von T1F1 bis T4F8 hinaus werden auch Interviewerreaktionen markiert, welche vom gewünschten Normalverlauf abweichen. So wird eine Erläuterung zusätzlich zur vorgesehenen Frage als E, eine Nachfrage des Interviewers mit N und eine vollständig überflüssige (nicht notwendige und unerwünschte) nicht-relevante Intervieweräußerung als NR gekennzeichnet. E341 bedeutet z.B.: Erste Erläuterung zur vierten Frage des dritten Themas. Im Falle eines irregulären Verlaufs (E, N, NR) wird der durch den Interviewer gesprochene Text - also die Erläuterung, die Nachfrage oder die nicht-relevante Äußerung - auf die Lochkarten aufgenommen. Das ist beim normalen Interviewablauf nicht der Fall, da die entsprechenden Fragen (T1F1 - T 4F8) bekannt sind und nicht jedes Mal wiederholt werden brauchen. Zusammenfassend lassen sich die dargelegten Formalisierungsregeln beispielhaft am Ausdruck der ersten acht Lochkarten (01-08) der Person mit der Kennung 010 darstellen.

```
010T1F1 "EIGENTLICH JA." T1F2 "DAS HAENGT MIT DER ARBEIT ZUSAMMEN. DASS MAN
010NICHT GLEICH VON JEDEM ANGEMOTZT WIRD, DASS SIE SICH DA MAL SCHLAGEN ODER
010WAS, NA JA ..." T1F3 "EIGENTLICH NICHT. DER LOHN IST VIELLEICHT EIN
010BISSCHEN NIEDRIG." N151 "DU MEINST ALSO, DASS DER LOHN ZU NIEDRIG IST?"
010 "JA." T1F6 "ICH WUERDE SAGEN GAR KEINER, DAS KOMMT GANZ DARAUF AN, IN
010WELCHEM REVIER DU BIST." N161 "WAS MEINST DU DENN, WIE MAN IN EIN ANDERES
010REVIER KOMMT, HAST DU DA SELBST EINFLUSS DRAUF?" "MAN MUESSTE MIT DEM
010STEIGER REDEN, DASS MAN RAUS WILL, MAN VERDIENT ZU WENIG GELD... "
```

2.3.2. Auswertungsschritte am Beispiel des ersten Themas

Um aus dem Interviewmaterial sinnvolle Daten für die quantitative Auswertung zu gewinnen, müssen wichtige Entscheidungen einschließlich der resultierenden Konsequenzen dargelegt und begründet werden. Sie betreffen die Wahl der Kontexteinheit (context unit), der Kodierungseinheit (recoding unit), das Verhältnis zwischen beiden Einheiten, die Weiterverarbeitung der Kodierungseinheit mittels Kategoriensystem sowie die Definition der Kategorien.

Kontexteinheit ist der gesamte Interviewtext.[1] Das sind 14 399 segmentierte Einheiten auf 1253 eingelesenen Lochkarten. Hierzu gehören alle vorgesehenen Fragen sowie alle nicht-geplanten Erläuterungen, Nachfragen und nicht-relevanten Äußerungen. Anhand der NNPT-Liste 13,[2] welche eine Häufigkeitsauszählung aller vorkommenden segmentierten Einheiten in alphabetischer Ordnung liefert, läßt sich die Kontexteinheit genauer dokumentieren.[3]

Die Kodierungseinheit wird - allgemein ausgedrückt - nur durch die Antworten auf die Hauptfragen des jeweiligen Themas gebildet. Anhand der Häufigkeitsverteilung (NNPT-Liste 13) kann man erkennen, daß

---

1) Nach Ritsert wird "zusätzlich zur 'recording unit' (...) in den Textbüchern zur Inhaltsanalyse noch eine 'context unit' angeführt. Damit ist nicht mehr erfaßt als die Einsicht, daß man Texte im Zusammenhang lesen muß, um eine 'recoding unit' überhaupt festlegen zu können. Die 'context unit' gilt dann als der größere Textteil, den man durchgehen muß, um eine 'recoding unit' zu bestimmen." Ritsert, J., Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main 1972, S. 57.

2) Vgl. hierzu Kap. 2.3.4. EDV-Einsatz.

3) Die entsprechenden Abschnitte aus der NNPT-Liste 13 liegen im Anhang vor.

ein anderes Vorgehen - also etwa die Berücksichtigung der Antworten auf alle Fragen - schon aufgrund zu geringer Anzahlen auch gar nicht möglich wäre. Am Beispiel des ersten Themas sieht man etwa, daß die Frage T1F6 (*"Was meinst Du, wer ist denn für/diese Situation/ verantwortlich? Du selbst? Oder wer?"*) lediglich zehn mal gestellt worden ist. Die davon abhängigen Folgefragen T1F7 (*"Kannst Du das bitte einmal begründen?"* und T1F8 (*"Was meinst Du? Kann man das verändern?"*) sind nur drei bzw. acht mal gestellt worden. Insofern werden beim ersten Thema auch nur die Fragen T1F1 bis T1F5 ausgewertet. Hierbei ist noch zu beachten, daß die (scheinbar kleinen) Anzahlen auf die Fragen T1F2 bis T2F5 wegen der inneren Logik des verzweigten Interviewaufbaus zustande kommen. Genauer: Die Summe der Anzahlen der Antworten auf die Fragen T1F2, T2F4 und T2F5 muß identisch sein mit der Anzahl der Antworten auf T1F1[1]. Das ist auch der Fall.[2]

Beim zweiten Thema wird ausschließlich die Frage T2F6 ausgewertet, beim dritten Thema die Fragen T3F1, T3F2, T3F5, T3F6 und beim vierten Thema sind es die Fragen T4F1, T4F7 und T4F8. Alle weiteren Fragen sowie die dazugehörigen Antworten werden für die quantitative Auswertung nicht berücksichtigt.

Wie ist nun die Wahl der Kodierungseinheit begründet, welche Konsequenzen hat sie? Am Beispiel T2F1 kann man das genauer verfolgen.

---

1) Die Anzahlen der Hauptfragen jedes Themas (T1F1: 35, T2F6: 36, T3F1: 37, T4F1: 35) stimmen aufgrund verfahrenstechnischer Unregelmäßigkeiten nicht mit den tatsächlichen Anzahlen überein. Die Auswertung kann sich bei den Hauptfragen aller Themen ausnahmslos auf 40 Interviews stützen.

2) Ähnliches gilt für die weiteren Themen.

Die Festlegung der Antwort auf diese Frage (AT1F1) als Kodierungseinheit ist nicht selbstverständlich. Es wären auch andere Möglichkeiten denkbar. Man könnte etwa methodische Verfahren konstruieren, um die Zufriedenheit der Jugendlichen aus dem Gesamtinterview zu erschließen. In diesem Falle wäre(n) dann die Kodierungseinheit(en) anders festgelegt. Ein solches Verfahren ist hier deshalb nicht zugrunde gelegt worden, weil dadurch einmal die Erfassung relevanter Aussagen auswertungsabhängiger wird. Zum andern würde dadurch die Bedeutung der ersten - möglicherweise spontanen[1] - verbalen Manifestation nicht voll ausgelotet.

Einige Methodenprobleme, welche sich beim Interview als Erhebungsinstrument insgesamt ergeben, tauchen als Implikation bei der Wahl der Kodierungseinheit wieder auf. So wird etwa vorausgesetzt, daß mögliche kovariierende Variable einen geringeren Effekt auf die Respondenten haben als die Fragen selbst. Mit einfacheren Worten: Es wird davon ausgegangen, daß die Antworten stimmen. Dies ist zumindest diskussionswürdig, bedenkt man alleine den potentiell verzerrenden Einfluß von Unterschicht-Sprachstilen auf den Inhalt der Aussage, mögliche Unehrlichkeit der Respondenten, die Möglichkeit der Zufälligkeit gerade bei den ersten Äußerungen etc. All das sind Kontaminationspunkte, welche mit ihren möglichen Effekten genau bedacht sein wollen.

---

1) Die Spontaneität der ersten Äußerung wird hier als erwünscht dargestellt. Für eine gegenteilige Wertung lassen sich ebenfalls Gründe anführen. So könnte z.B. die erste Äußerung unexakt im Sinne spontaner Zufälligkeit sein.

Die Wahl der Kodierungseinheit hat Einfluß auf die quantitativen Ergebnisse. Es ist möglich, daß ein Großteil der Jugendlichen in der Antwort auf die erste Frage (AT1F1) angibt, zufrieden zu sein u n d im weiteren Interviewverlauf vorherrschend Unmut und Unzufriedenheit zum Ausdruck kommt. Dies würde sich dann auf Grundlage der hier gewählten Kodierungseinheit quantitativ gar nicht bemerkbar machen.

Eine solche Konstellation muß berücksichtigt werden und kommt auch gerade beim ersten Thema tatsächlich vor.[1] In drei Fällen muß die Wahl der Kodierungseinheit spezifiziert werden; zwar handelt es sich nach wie vor um einen Satz oder Teilsatz auf die Eingangsfrage, jedoch erscheint er an einem anderen Ort. Genauer:

042 AN 111, 054 AE111, 080 AN114

Am Beispiel der Person mit der Kennung 080 bedeutet das: Die Kodierungseinheit ist die Antwort auf die vierte Nachfrage im Anschluß an die erste Frage des ersten Themas.

Die Entscheidung über die Art und Weise, in der die Kodierungseinheit der Kontexteinheit entnommen worden ist, kann hier als insgesamt weniger problematisch angesehen werden als bei umfassenden Literaturuntersuchungen. Es genügt zu wissen, welche Fragen und Antworten zum Kontext zählen, welche als Kodierungseinheit der weiteren Auswertung unterliegen und welche für die quantitative Auswertung vernachlässigt werden. (Vgl. S. 121)

---

1) Vgl. hierzu S. 147 ff.

Die weitere Bearbeitung und Systematisierung der gewählten Kodierungseinheiten erfolgt mit Hilfe eines Kategoriensystems. Die Kategorien sind auf der Grundlage derjenigen Informationen gebildet worden, die für die zu kategorisierenden Daten relevant sind[1], d.h. die Kategorien sind den entsprechenden Antworten spezifisch angepaßt worden. Als Kategorien für AT1F1 werden festgelegt:

- Zufriedenheit ja
- Zufriedenheit nein
- Zufriedenheit weder/noch

Diese sowie alle weiteren Kategorien genügen den Anforderungen, welche an inhaltsanalytische Kategorien gestellt werden[2]. Zu den wichtigsten dieser Kriterien gehört zweifelsohne die Forderung, wonach die Kategorien den Zweck der Untersuchung widerspiegeln müssen. Mit diesem Bezug zwischen Kategorie und theoretischem Vorverständnis - wie in Kap. 1.4. (Hypothesen und Versuchsfragen) dargelegt - ist gleichzeitig die Frage der Validität angesprochen.

---

1) "Nur in seltenen Fällen ist es möglich, das Kategorienschema direkt aus der Dimensionalanalyse abzuleiten, ohne zuvor das Material einzusehen, welches zur Hypothesenprüfung dienen soll. Wie bei der Sekundäranalyse besteht eine Interdependenz von Inspektion des Materials und der Kategorienformulierung." Friedrichs, J., Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973, S. 321.

2) "Holsti nennt folgende Anforderungen an die Kategorien einer Inhaltsanalyse:
1. müssen sie die 'Zwecke der Untersuchung widerspiegeln',
2. sollen sie erschöpfend sein,
3. sollen sie sich wechselseitig ausschließen
4. muß ihre Unabhängigkeit garantiert sein. Schließlich
5. sollen sie aus einem einzigen Klassifikationsprinzip abgeleitet sein."
Holsti, O.R., a.a.O., S. 95ff. Zitiert nach Ritsert, J., a.a.O., S. 51.

In den Problembereich der Reliabilität fällt die Frage der Kategoriendefinition. Die Kategorien müssen präzise definiert werden. Dazu müssen Zuordnungsregeln spezifiziert werden, d.h. es muß festgelegt werden, wann ein Textbestandteil (Inhaltsdatum) in eine Kategorie gehört. Die Kategoriendefinition ist - nicht zuletzt aufgrund des EDV-Einsatzes - besonders sorgfältig durchgeführt worden. Am Beispiel AT1F1 gelten im Sinne präziser Definition und codierungsunabhängiger (s.u.) Zuordnung von Textbestandteilen zu Kategorien folgende Regeln[1]:

Die Kategorie 'Zufriedenheit ja' ist gewählt worden, wenn

- entweder
  die Worte *"ich ...bin..zufrieden"* in beliebiger Kombination ohne einschränkende Zusätze (*"nicht"*, *"aber"*) auftreten
- oder
  das Wort *"ja"* ohne einschränkende Zusätze vorkommt
- oder
  eine Kombination der beiden genannten Bedingungen gegeben ist.

Die Kategorie 'Zufriedenheit nein' liegt vor, wenn

- entweder
  eines der Worte *"Nie..Nein..Nicht"* einmal oder mehrfach auftritt
- oder
  die Worte *"Nee"* und *"Nicht"* einmal oder mehrfach gemeinsam vorliegen.

---

1) "Am besten gesichert ist die Forderung nach eindeutigen Kategorien, wenn die jeweiligen Elemente namentlich aufgezählt werden. ...Deshalb wird dieses Vorgehen auch in den meisten Fällen verwendet, wenn die Kodierung mit Hilfe von Computern vorgenommen wird."
Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 82.

Die Kategorie 'Zufriedenheit weder/noch' wird angenommen, wenn

- entweder
  die Worte *"ja..ich..bin..zufrieden"* und *"Nee..Nein..Nicht"* in keiner Kombination anzutreffen sind
- oder
  sofern sie doch auftreten, das Wort *"aber"* hinzukommt
- oder
  die Worte *"ja"* und *"nicht"* zusammen auftreten.

Für alle bisher genannten Fälle liegt der Ort des Auftretens bei AT1F1. Als Ausnahmen zu betrachten sind die Personen mit der Kennung 042 (A N111), 054 (A E 111) und 080 (A N 114).

Die Kategorisierung des Antwortmaterials auf die Frage T1F1 ist relativ einfach, weil es sich um eine geschlossene Entscheidungsfrage handelt.

Schwieriger wird die Weiterverarbeitung bei T1F2 bzw. T1F5[1)], da es sich um offene Begründungsfragen handelt. Auf Grundlage der für die zu kategorisierenden Daten relevanten Informationen sind nach umfangreichen Vorarbeiten folgende Kategorien gewählt worden:

- Arbeit
- Ausbildung
- Lohn
- Selbst- bzw. Fremdbestimmung
- Kollegen
- Sonstiges

---

1) Die Fragen T1F3 und T1F4 sollen erst einmal nicht interessieren. Auch wenn sie gestellt werden, folgen aufgrund des Interviewleitfadens auf jeden Fall entweder T1F2 oder T1F5.

Das bedeutet konkret: Mit diesen Kategorien lassen sich die Antworten der Jugendlichen auf die Fragen T1F2 bzw. T1F5 (*"Kannst Du mal begründen, warum Du zufrieden bist?" "Kannst Du mal begründen, warum Du unzufrieden bist?")* angemessen systematisieren.

Die Kategoriendefinition erfolgt in erster Linie über zentrale, für die Kategorie typische Begriffe sowie weiterhin über die Ortsangabe und die Personenkennung. Genauer am Beispiel der Kategorie 'Arbeit': Die Kategorie 'Arbeit' soll angenommen werden, wenn einer (oder mehrere) der folgenden Zentralbegriffe auftritt

- Arbeit, Arbeitsplatz, Arbeitsstelle, Anschläger
- arbeiten, arbeite, arbeitslos
- Dreckarbeit
- Anstellung, Job
- Wechselschicht, Unfallgefahr
- schippen, schuften, schufften

Weiterhin muß die Bedingung erfüllt sein, daß einer (oder mehrere) dieser Kernbegriffe an folgenden Orten bei Personen mit folgender Kennung vorkommt.

AT1F1	032	AT1F4	054
AT1F1	034	AT1F4	047
AT1F1	061	AT1F4	046
AT1F1	072	AT1F4	006
AT1F2	008	AT1F5	057
AT1F2	010	AT1F5	071
AT1F2	015	AT1F5	066
AT1F2	027	AT1F5	019
AT1F2	052	A N141	064
AT1F2	060	A N151	066
AT1F2	069	A N121	080
AT1F2	079	A N141	055
AT1F2	040	AT1F6	047
AT1F2	069		
AT1F2	023		
AT1F3	027		
AT1F3	065		
AT1F3	026		
AT1F3	029		

Wie ersichtlich erfolgt bei zunehmender Feinarbeit der Analyse die Zuordnung von Kernbegriffen, Personen und Ortsangaben nicht mehr ohne Friktionen; theoretisch dürfte hier als Ortsangabe lediglich AT1F2 und AT1F5 in Frage kommen. Das ist nicht der Fall, spielt jedoch auch keine wesentliche Rolle.

Die Definition der weiteren Kategorien des ersten Themas sowie der Themen 2-4 erfolgt in analoger Weise und wird deshalb hier nicht dargestellt.

Mit der beschriebenen Kategorisierung wird das Antwortmaterial auf die Fragen T1F2 und T1F5 quantifizierbar. Es bleibt dabei zu beachten, daß jede der sechs genannten Kategorien in unterschiedlichen Bedeutungskontexten verwendet werden kann. Am Beispiel der Kategorie 'Arbeit':

079	AT1F2	*"Die Arbeit gefällt mir, macht mir Spaß."*
061	AT1F1	*"Nee, überhaupt nicht. Weil man immer die gleiche Arbeit verrichten muß."*

Einmal wird die Kategorie 'Arbeit' also im Sinne einer positiven, das andere Mal im Sinne einer negativen Begründung verwendet. Da es sich hier wie bei allen weiteren Kategorien auch offensichtlich um erhebliche Bedeutungsunterschiede handelt, ist dieser Frage weiter nachgegangen worden. Hierbei fällt sofort auf, daß die auswerterunabhängige Analyse des Problems, ob eine Kategorie im Sinne einer positiven oder aber einer negativen Begründung verwendet wird, erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

Dies liegt darin begründet, daß es die Sprache der Bergjungarbeiter gestattet, Bewertungen - also etwa Positiva und Negativa - äußerst variantenreich darzustellen. Hiermit ist auf das Problem konnotativer Bedeutung von Sprache verwiesen.[1)]

2.3.3. Überblick über Kategorien der weiteren Themen

Über das erste Thema hinaus sollen nun die Kategorien zur Weiterverarbeitung der Antworten der Themen 2-4 dargestellt werden. Anstelle der Betrachtung der Kategoriendefinition sowie der entsprechenden Zuordnungsregeln (,wie sie für das erste Thema durchgeführt wurde,)soll hier die Konstruktion der Kategorien lediglich anhand von Beispielen plausibel gemacht werden.[2)]

Die Antworten auf die Hauptfrage des zweiten Themas T2F6 werden mit Hilfe folgender Kategorien bearbeitet:

- Schulische Faktoren
- Ergebnisse der (betrieblichen) Eignungsuntersuchung

---

1) Lisch u. Kriz weisen darauf hin, daß "es...eben nicht...einmal unter normativen Gesichtspunkten möglich (ist), Sprache unter Verwendung von Wörtern der Alltagskommunikation hinsichtlich ihrer Bedeutung eindeutig zu konstruieren." Lisch, R. u. Kriz, J., S. 38.

2) "Demnach ist es im allgemeinen sinnvoller, den Rahme einer Kategorie allgemein zu beschreiben und Abgrenzungen und Beziehungen zu anderen Kategorien aufzuzeigen. Um dies möglichst deutlich zu gestalten, sollten zusätzlich einige besonders markante Elemente und mögliche Zweifelsfälle namentlich genannt werden."
Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 83.

- Angebot und Nachfrage (des Betriebes an/von Ausbildungsplätzen bzw. Arbeitsplätzen)
- Sonstiges

Ein Beispiel für die erste Kategorie (Schulische Faktoren) ist etwa: *"Das liegt an der Schule: wenn man ein schlechtes Zeugnis hat, dann kann man nichts machen." 050*

Da die Zuordnung des Materials zu diesen Kategorien noch wichtige Unterschiede verbergen kann, ist weiterhin unterschieden worden, ob die Kategorien in einem internalen, externalen oder neutralen Sinn verwendet werden. Damit ist gemeint, daß die Ursachen für die eigene Ausbildungslosigkeit sowohl innerhalb *("...Das ist doch logisch, daß es zum größten Teil an ihm selber liegt.")* als auch außerhalb der eigenen Person sowie neutral bestimmt werden können. (Dies gilt mit Ausnahme der Kategorie 'Angebot und Nachfrage', die nur external definiert sein kann.)

Zur Weiterbearbeitung der ersten Frage des dritten Themas T3F1 sind als Kategorien gewählt worden

- Test positiv
- Test negativ
- Test neutral
- Sonstiges

Ein Beispiel dafür, daß eine Äußerung mit der Kategorie 'Test negativ' gefaßt wird, ist die Antwort des Jugendlichen mit der Personennummer 053: *"Ich finde den Test ganz bekloppt, das ist ein Test für Idioten."*

Für die Antworten auf die Fragen T3F2 und T3F5 *("Kannst Du das bitte einmal begründen?")* sind Kategorien

- Prognostischer Wert
  - Tauglichkeit
  - Untauglichkeit

- Schwierigkeitsgrad
  . zu leicht
  . zu schwer
- Sonstiges

konstruiert worden. Eine Äußerung, welche unter die Kategorie 'Prognostischer Wert - Tauglichkeit' fällt:
"Dann kann man schon mal sehen, wie die Leute Interessen haben. An der Drahtbiegeprobe kann man sehen, was er für Gefühle hat dafür. Da kann man gleich sehen, wofür einer zu gebrauchen ist." 061

Für das vierte Thema sind bei der ersten Frage T4F1 vier Kategorien vorgesehen.
- Instanz Arbeitnehmervertretung (Betriebsrat, Jugendvertretung)
- Instanz Vorgesetzter/Aufsichtsperson (Ausbilder, Steiger, Meister, Vorgesetzter)
- Eigenaktivität
- Sonstiges

Beispiele für diese Kategorien sind in derselben Reihenfolge

"Ich geh zum Betriebsrat." 050
"Dann wende ich mich an den nächsthöheren Vorgesetzten." 047
"...ich helf mir selber..." 064

Weiterverarbeitet wurden ebenso die Antworten auf die Frage T4F7, und zwar mit den Kategorien
- Kollektives Handeln ja
- Kollektives Handeln nein
- Kollektives Handeln weder/noch

Beispiele dafür sind etwa
"Wenn eine Einigung da ist und so, dann muß man auch zusammenhalten." 072
"Mit den Kollegen zusammen ist das z.B. aussichtslos" 029
"Das kommt auf die Zusammenarbeit an." 019

2.3.4. EDV-Einsatz

Die elektronische Datenverarbeitung hat sich bei der Analyse der vorliegenden Daten als nützlich erwiesen. Nach zahlreichen Versuchen ist schließlich das Nichtnumerische Programmsystem zur Verarbeitung und Analyse von Texten NNPT..4.1 eingesetzt worden. Dieses System liegt in Form eines im Februar 1979 korrigierten, jedoch noch nicht endgültigen Handbuchs von Wolfgang Kirsch M.A. vor. (Rechenzentrum der Universität zu Köln, Robert-Koch-Str. 10, 5000 Köln 41) Als Nichtnumerisches System gehört die NNPT-Textverarbeitung zu einem Zweig der Informatik, welcher sich mit der Verarbeitung von Zeichen und Codes mit Hilfe des Computers beschäftigt.

Es hat sich als schwierig herausgestellt, ein Programmsystem zu finden, das für die Auswertung umgangssprachlicher Texte angemessen ist. Dies liegt bestimmt nicht zuletzt in der "Unterrepräsentation nichtnumerischer Datenverarbeitung"[1] in der empirischen Sozialforschung begründet. Darauf weisen z.B. Lisch und Kriz hin: "Daß die weitgehende Beschränkung auf numerische EDV, gemessen an den Möglichkeiten der Computertechnologie eine enorme Einschränkung bedeutet, ist der überwiegenden Mehrzahl der Sozialwissenschaftler sicherlich nicht einmal bewußt." Und weiter: "Es ist daher kaum verwunderlich, daß für den zentralen Bereich sozialwissenschaftlicher Analyse, nämlich die Untersuchung sprachlichen Materials, der Entwicklungsstand hinsichtlich des Einsatzes von EDV-Anlagen eher dürftig ist."[2]

---

1) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 106.
2) Ebenda.

Zu den hier verwendeten Anwendungsbereichen von NNPT zählen sowohl das Erstellen von Wortlisten des Textes (,welcher zuvor auf Lochkarten erfaßt wurde), die Konstruktion von alphabetisch sortierten Listen aus Wörtern des Textes (Wortindex) als auch die Erstellung von KWIC-Listen (Key word in context). Hierbei wird zusätzlich zu den aus dem Text segmentierten Zentralwörtern der Kontext - definiert als eine bestimmte Anzahl rechts und links benachbarter Wörter - mitgeliefert.

Welche Programmöglichkeiten sind nun im einzelnen genutzt worden?

Zunächst einmal ist die gesamte Lochkarteninformation durch Zeilendrucker ausgegeben worden. Dadurch erhält man einen guten Überblick über den gesamten Interviewtext. Dieser Überblick ist dann noch versuchsweise mit dem nichtnumerischen Compiler SNOBOL 4 (version 3.9) optimiert worden.[1)]

Im Anfangsstadium sind die Ausdrucke des Gesamttextes genutzt worden, um wichtige Rechtschreibfehler beim Erstellen der Lochkarten zu korrigieren.[2)]

Im folgenden ein kurzer Ausschnitt aus einem solchen Ausdruck:

---

1) Dieser Versuch wurde jedoch nicht weiter verfolgt. Bei SNOBOL handelt es sich um ein zum Betriebssystem gehöriges Programm zur Übersetzung eines Benutzerprogramms in den zur Operationsausführung notwendigen Maschinencode.

2) Hierbei sind nicht alle sondern nur die wichtigsten (z.B. sinnverfälschenden) Fehler verbessert worden. Der Zeitaufwand zur Korrektur aller Fehler ist nicht vertretbar.

YANK33S INTERV

DECKS ARE LISTED IN THE ORDER OF THEIR OCCURRENCE ON A NEW PROGRAM LIBRARY TA

YANK33S INTERV

DECKS WRITTEN TO COMPILE FILE

INTERV

THIS UPDATE REQUIRED 284006 WORDS OF CORE.

)1010T1F1 "EIGENTLICH JA." T1F2 "DAS HAENGT MIT DER ARBEIT ZUSAMMEN. DASS MAN
)2010NICHT GLEICH VON JEDEM ANGEPOETZT WIRD, DASS SIE SICH DA MAL SCHLAGEN, ODER
)3010WAT, NA JA ..." T1F3 "EIGENTLICH NICHT. DER LOHN IST VIELLEICHT EIN
)4010BISSCHEN NIEDRIG." N131 "DU MEINST ALSO, DASS DER LOHN ZU NIEDRIG IST?"
)5010 "JA." T1F6 "ICH WUERDE SAGEN GAR KEINER, DAS KOMMT GANZ DARAUF AN, IN
)6010WELCHEM REVIER DU BIST." N161 "WAS MEINST DU DENN, WIE MAN IN EIN ANDERES
)7010REVIER KOMMT, HAST DU DA SELBST EINFLUSS DRAUF?" "MAN MUESSTE MIT DEM
)8010STEIGER REDEN, DASS MAN RAUS WILL, MAN VERDIENT ZU WENIG GELD..."
)9010T2F1 "ICH MEINE, VIELE WOLLTEN WOHL NICHT BERGJUNGMANN WERDEN, ABER DANN
)0011IST NICHTS DRAUS GEWORDEN." N211 "ICH MEINE, DAMEN DAMALS DIE LEHRER WAS
)1011EUCH GESAGT?" "DAS WEISS ICH JETZT GAR NICHT MEHR." N212 "DU MEINST ALSO,
)2011DASS DIE LEHRER SICH NICHT DAZU GEAEUSSERT HAETTEN?" "ICH WEISS ES NICHT,
)3011KOENNTE SEIN." T2F3 "WEISS ICH AUCH NICHT MEHR." T2F6 "VIELLEICHT WAR ER
)4011SCHLECHT IN EIGNUNGSTEST USW." T3F1 "GANZ SO SCHLECHT IST DAS NICHT.
)5011ABER GEFALLEN HAT IHR DAS AUCH NICHT. ICH FINDE, DIE KOENNTEN DAT MIT
)6011ANDERE MITTEL MACHEN." T3F3 "NEE." T3F2 "DA IST FUER JEDEN ETWAS DABEI.
)7011EINER IST IN DEUTSCH GUT, EINER IN MATHEMATIK UND DER ANDERE... "
)8011T4F1 "ICH WUERDE MICH ERST EINMAL MIT DEN AUSBILDUNGSVERSETZEN, MIT IHM REDE
)9011WENN DAS NICHT HILFT, DANN WUERDE ICH MIT DEM BETRIEBSRAT REDEN, FRAGEN,
)0012OB ICH NICHT RAUSKOMMEN KANN, WEG VON DORT..." T3F5 "DU MEINSTE ALSO ICH
)1012MACHEN, WAS WOLLTE DA ALLES NACHHER?" N211 "DU WUERDEST ALSO ZUM
)2012BETRIEBSRAT GEHEN?" "KANST DU MACHEN, ICH BIN SELBER NOCH NICHT DA
)3012ZUM BETRIEBSRAT GEGANGEN, WEIL DAS WOHL NICHTS GEBRACHT HAT." N212 "BIST DU,
)4012SOLCHE DINGE, DIE DIR NICHT GEFALLEN... MACHST DU MAL EIN BEISPIEL NENNE
)5012WAS DIR NICHT GEFALLEN HAT? ZUM BEISPIEL SCHLECHTE BEZAHLUNG UND SO."
)6012 "EIGENTLICH NICHT. ICH DENK DOCH NICHT SCHLECHT BEZAHLT WERDEN."
)7012T4F7 "DAS KOMMT GANZ DARAUF AN, WENN MAN ALLEIN ABGEMAULT WIRD, DANN
)8012ALLEIN, MAN KANN JA IN EINER KOLLEGEN GRUPPEN UNTERNEHMEN."
)9012T5F1 "GANZ GUT." T5F2 "WIR SIND ZIEMLICH OFT AUCH PRIVAT ZUSAMMEN.
)0013VIELLEICHT HAENGT DAMIT ZUSAMMEN, DASS WIR DA NOCH MITEL ANDER
)1013AUSKOMMEN. N521 "ICH MACHT ALSO AUCH VIEL AUSSERHALB DER KLASSE
)2013ZUSAMMEN?" "JA, DISKUTIEREN DOCH DA AEHER." T5F3 "GAR KEINE."
)3032T1F1 "MIT DER ARBEIT JA." T1F2 "ALSO WIR BEKOMMEN VERSTAENDEN UNS BESSER
)4032ALS DIE SCHUELER UNTEREINANDER." N121 "ES IST ALSO DENN KAMERADSCHAFT
)5032DA?" "JA." T1F3 "NEE, DENN ES EIGENTLICH NICHT." T2F1 "WIE DIE DAS
)6032ERKLAERT HABEN? JA, DIE HABEN GESAGT: IHR HABT NICHTS ANDERES ALS EINEN ARBEITSVERTRAG
)7032DASS WIR SO LERNEN WIE DIE ANDEREN AUCH UND DAS WIR FERTIG WERDEN, DASS
)8032HABEN DIE UNS NICHT GESAGT." N211 "UND DASS IHR KEINEN AUSBILDUNGSPLATZ
)9032BEKOMMEN HABT, DARAUF SIND SIE NICHT NAEHER EINGEGANGEN?" "NEE."
)0032T2F2 "MANCHE HABEN UEBERHAUPT NICHTS GESAGT." T2F3 "DU HAST NICHTS EINEN
)1032ARBEITSVERTRAG, UND SONST NICHTS." T2F4 "AN ERSTER STELLE STAND JA DAS
)2032GELD." N241 "DU HAST ALSO GEDACHT: HAUPTSACHE, ICH MACH MAL UND KRIEG

Wichtig ist die Erstellung der NNPT-Listen[1] 13 und 14, in welchen alle im Material vorkommenden Worte in "kondensierter"Form nach bestimmten Kriterien geordnet werden[2]. Sortierkriterien sind einmal Anzahlen (NNPT Liste 14) und zum anderen das Alphabet (NNPT-Liste 13). Mit der Ordnung nach Anzahlen kann man die Frage klären, welche Wörter wie häufig vorkommen. So z.B. kommt das Wort 'Wechselschicht' (neben vielen anderen) über alle Interviews hinweg nur einmal vor (Minimum), das Wort 'ich' hingegen gleich 544 mal (Maximum). Mit der alphabetischen Ordnung kann man leicht bestimmte Worte suchen und sodann ihre Auftretenshäufigkeit feststellen. So z.B. kommt das alphabetisch geordnete erste Wort 'ab' 3mal, das zweite Wort 'Abendschule' 4mal und das dritte Wort 'aber' 76mal vor. Mit beiden Listen kann man einen Überblick über das gesamte Material erhalten. Im folgenden werden exemplarisch Ausschnitte aus beiden Listen dargestellt.

N N P T - LISTE I3

LFDNR	F	K	W O R T
1.	3		AB
2.	4		ABENDSCHULE
3.	76		ABER
4.	1		ABGESCHNITTEN
5.	1		ABGESCHRIEBEN
6.	1		ABGEWERTET
7.	1		ABGEWIESEN
8.	3		ABRATEN
9.	3		ABSCHLUSS
10.	2		ABSCHLUSSZEUGNIS

N N P T - LISTE I4

LFDNR	F	K	W O R T
1.	1		WARD
2.	1		ZWEITEN
3.	1		WAHNSINNIGE
4.	1		0
5.	1		ZWEITE
6.	1		WAESCHE
7.	1		ZEIGT
8.	1		VORTRAGEN
9.	1		WAER
10.	1		WARME

1) Eine NNPT-Liste ist eine Worttabelle, welche um Datenfelder erweitert ist. In den Datenfeldern können Informationen erscheinen, die dem Text entnommen werden.

2) Die Prozeduren zur Strukturierung der auf Lochkarten vorliegenden Eingangsinformation sind im Anhang dargestellt.

Wichtiger als diese beiden Listen ist die NNPT-Liste 12. Zur Erstellung dieser Liste ist über die bereits beschriebenen Prozeduren[1] hinaus das Verfahren EXTAB[1] von Bedeutung (Extended Tab-Algorithmus). "Während das... QUTAB-Verfahren den Text nach einer intern fix angenommenen WTZ-Tabelle (Worttrennzeichen) segmentiert, kann diese WTZ-Tabelle beim Extended Tab-Verfahren vom Benutzer selbst definiert werden."[2] Dadurch ist es möglich, schon beim Segmentieren nach vorgegebenen Wörtern zu suchen. Die hier vorgegebene Kennwortliste beinhaltet die unter 5-13 aufgeführten Kennworte:

```
1. .TEXT.   T=I0,C=I0
            TEXTBEREICH  NAME I0:::
            ANZAHL DER TEXTKARTEN =  1513
2. EXTAB    A=1,9Z?.,"#;()!,O=1-3,T=6-80,L=1,
3.          I=I0,O=I1,
4.          K=DYNAMISCH,S=80,
5.          KENNWORT: T1F0,T1F1,T1F2,T1F3,T1F4,T1F5,T1F6,
6.          T1F7,T1F8,T2F1,T2F2,T2F3,T2F4,T2F5,T2F6,T3F1,T3F2,T3F4,
7.          T3F5,T3F6,T4F1,T4F2,T4F4,T4F5,T4F7,T4F8,T5F1,T5F2,T5F3,
8.          NR451,NR471,NR511,N101,N102,N111,N112,N113,N114,N121,N122,N131,N132
9.          N141,N142,N143,N144,N145,N151,N152,N153,N154,N161,N171,N172,N173,N1
10.         N182,N211,N212,N213,N214,N215,N231,N232,N241,N242,N243,N251,N261,N2
11.         N311,N312,N313,N314,N315,N321,N341,N351,N411,N412,N413,N414,N421,N4
12.         N471,N472,N481,N482,N483,N511,N521,N531,N561,N571,N572
13.         T5F4,T5F6,T5F7 .END.
    - - -
14. SORT    I=I1,O=I2,SF=WKQ
    - - -
15. PRL     I=I2,O,K,A
    - - -
16. END
```

1) Siehe Anhang 8.
2) NNPT-Handbuch, Kapitel 3.2.1.3.

Um die NNPT-Liste 12 verstehen zu können, müssen noch folgende Datenfelder erläutert werden:

Das Q-Feld (Quellen-Feld) enthält mit der Lochkartennummer sowie der Personennummer Angaben über den Text.
Das A-Feld (Abschnittszähler-Feld) gestattet die Unterteilung des Textes in bestimmte Abschnitte.
Das K-Feld (Kennwort-Feld) ermöglicht die Suche nach Kennwörtern im Text nach der o.g. Kennwortliste.

Die NNPT-Liste 12 ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil mit ihrer Hilfe die Arbeit von Codierern ersetzt wird: Die reliable Zuordnung von Textbestandteilen zu Kategorien erfolgt per EDV-Einsatz. Dieser Prozeß läuft folgendermaßen ab:
Die Kategoriendefinition liegt vor. Wie bereits beschrieben, besteht sie meistens aus Zentralbegriffen (z.B. 'Arbeit'), Ortsangaben (z.B. AT1F1) und Personennummern (z.B. 032, 034, 061, 072). Mit dieser Kategoriendefinition wird nun der gesamte Text wie mit einer Schablone durchsucht. Dieser Text liegt jedoch nicht in Form der 40 nacheinander angeordneten Interviews vor sondern in Form der NNPT-Liste 12, welche auf 334 Seiten jedes der vorkommenden 16 656 alphabetisch geordneten Worte enthält. Trifft die Definition der Kategorie zu, wird gezählt. Dadurch werden die Kategorienanzahlen quantifiziert. Durch diesen Prozeß wird die Frage der Reliabilitätsüberprüfung öffentlich überprüfbar gemacht. Wie das ganz konkret geschieht, wird im folgenden unter der Fragestellung der Kategorisierung und Verläßlichkeit dargestellt.[1)]

---

1) Ein Ausschnitt aus der NNPT-Liste 12 liegt als Anhang 9 vor.

2.3.5. Methodische Probleme: Kategorisierung, Verläßlichkeit und Gültigkeit[1)]

Die methodischen Bemühungen um Verläßlichkeit und Gültigkeit sind wesentlich von der Art der Kategorienbildung abhängig. Wählt man zur Analyse eines Themas wenige weite anstelle vieler enger Kategorien, so führt das zu einer Vereinfachung bei der Zuordnung von Textbestandteilen zu diesen Kategorien. Damit verbessern sich die Chancen, unter sonst gleichen Bedingungen bei wiederholter Untersuchung identische Ergebnisse zu erlangen und somit dem Kriterium der Reliabilität zu entsprechen.[2)] Umgekehrt kann dadurch die Bandbreite innerhalb der wenigen aber weiten Kategorien so groß werden, daß jede einzelne Kategorie mehr oder anderes umgreift, als sie zu fassen vorgibt. Dies widerspräche dann der Forderung nach inhaltlicher Präzisierung im Sinne der Validität[3)]. In diesem Widerspruch zwischen den Anforderungen an Verläßlichkeit und Gültigkeit liegt u.a. begründet, warum die Enge bzw. Weite und folglich die Anzahl der Kategorien genau begründet werden sollte.

Für das gesamte Interviewmaterial ist versucht worden, mit möglichst geringen Kategorien-Anzahlen auszukommen. Am besten kann man das am Beispiel AT1F1 erläutern.

---

1) Die Behandlung von Reliabilitäts- und Validitätsproblemen an dieser Stelle sowie die Diskussion des Objektivitätspostulats im Zusammenhang mit dem Interview ist insofern willkürlich, als sich Objektivitäts-Reliabilitäts- und Validitätsprobleme auf jeder Stufe einer Untersuchung stellen. Sie erlangen jedoch besondere Bedeutung in den hier dargestellten Kontexten.

2) "Je differenzierter und umfangreicher das Kategoriensystem, desto schwieriger ist es, eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen, obwohl gleichzeitig die inhaltliche Aussagekraft einer Untersuchung steigen kann." Ritsert, J., a.a.O., S. 70.

3) "Im begrenztem Umfang (aber sicher nicht linear) wird die Validität einer Untersuchung angesichts der Komplexität sprachlicher Äußerungen mit der Zahl der Kategorien ansteigen..." Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 71.

Es sind nur drei Kategorien gewählt worden, nämlich 'Zufriedenheit ja', 'Zufriedenheit nein' und 'Zufriedenheit weder/noch'. Die wesentliche Begründung für diese Entscheidung ergibt sich aus dem Antwortmaterial selbst. Sowohl der Inhalt als auch die Struktur der Antworten entsprechen dieser Art der Kategorisierung. Die Anzahl der Kategorien reicht aus, um dem Grad der Differenziertheit der Antworten Rechnung zu tragen. In der Regel lassen sich die Antworten hinreichend objektiv (s.u.) einer der Kategorien zuordnen. Als Beleg hierfür einige beispielhafte Antworten auf die erste Frage:

060 AT1F1 *"Ja."*
067 AT1F1 *"Ja."*
065 AT1F1 *"Ja, zufrieden bin ich schon."*

078 AT1F1 *"Nee."*
074 AT1F1 *"Nein."*
066 AT1F1 *"Also zufrieden bin ich nicht."*

047 AT1F1 *"Teils, teils kann man sagen."*

Wenn auch nicht alle Antworten so glatt ausfallen, so erkennt man doch recht gut die Entsprechung zwischen Material und Kategorienanzahl.

Für die Wahl möglichst weniger, offener Kategorien spricht auch noch folgendes: Man darf die Exaktheit der Aussagen nicht überschätzen sondern sollte umgekehrt solche Faktoren wie Situationsabhängigkeit, Sprachstil der Jugendlichen, Spontaneität u.a.m. berücksichtigen. Leger ausgedrückt: Bei diesen Jugendlichen

kann exakte und genau durchdachte Wortwahl nicht vorausgesetzt werden. Diesem Grad von Genauigkeit bzw. Ungenauigkeit muß der Differenziertheitsgrad des Kategoriensystems entsprechen.

Welche Probleme stellen sich nun bei den "methodischen Bemühungen um Triftigkeit"[1] im einzelnen? Mit der Reliabilität des Instruments 'Kategoriensystem' ist die Frage aufgeworfen, ob seine Anwendung unter gleichen Bedingungen auch zu gleichen Ergebnissen führt. "Unter Verläßlichkeit eines Untersuchungsinstruments wird im allgemeinen seine Fähigkeit verstanden, unter gleichen (konstanten) Bedingungen ein identisches Untersuchungsresultat hervorzubringen (Objektivität). Die Anwendung der gleichen Forschungstechniken auf das gleiche Material muß unter den gleichen Voraussetzungen zu einer genauen Wiederholung der Untersuchungsergebnisse führen - wenn man vom Problem "rein zufällig bedingter Abweichungen abstrahiert."[2] Ritsert gibt weiterhin den Hinweis, daß die Verläßlichkeit der Anwendung eines Kategoriensystems abhängig ist von den Verschlüßlern, der "Genauigkeit der Kategoriendefinition, dem Explikationsgrad der Zuordnungsregeln, sowie der Komplexität des Materials selbst."[3]

Da einerseits die Komplexität des Materials nicht beeinflußt werden kann und hier andererseits die Arbeit der Codierer durch EDV-Einsatz ersetzt wird[4], stellt

---

1) "Triftigkeit umfaßt weiterhin Gültigkeit u n d Verläßlichkeit." Ritsert, J., a.a.O., S. 88.
2) Ritsert, J., a.a.O., S. 60.
3) Ritsert, J., a.a.O., S. 60.
4) Ein Hinweis auf diese Möglichkeit findet sich ebenfalls bei Ritsert. "Mit Ausnahme des Einsatzes von Computer-Programmen" muß die Einordnung von Textbestandteilen in die Kategorie bei Inhaltsanalysen von Verschlüsslern ( ) geleistet werden." Ritsert, J., a.a.O., S. 58.

sich das Reliabilitätsproblem im Bereich der Kategoriendefinition sowie der Zuordnungsregeln. Um diesen Bereich transparent zu machen, soll die Strategie zur Überprüfung der Reliabilität an zwei Beispielen ausgewiesen werden.

Das erste Beispiel ist recht einfach und läßt sich unabhängig vom EDV-Einsatz nachvollziehen. Es betrifft die Kategorisierung der Antworten auf die Frage T1F1. Legt man die mit Hilfe von Zuordnungsregeln von Textbestandteilen zu Kategorien aufgebaute Kategoriendefinition wie eine Schablone über den Text, so läßt sich die Frage der Verläßlichkeit konkret überprüfen. Um dies zu ermöglichen, soll für alle Interviewpersonen die Antwort auf T1F1 mit dem Ort des Vorkommens sowie die Entscheidung für die Kategorien 'Zufriedenheit ja' (+), 'Zufriedenheit nein' (-) und 'Zufriedenheit weder/noch' (O) mitgeteilt werden.[1] Wenn hier einige Antworten nicht vollständig sondern nur mit Auslassungen versehen dargestellt werden, so wirkt der ausgelassene Text natürlich nicht sinnverfälschend, die Kategorienentscheidung wird dadurch nicht berührt.[2]

---

1) Diese Aufgabe kann durch den Einsatz eines Programms (SNOBOL 4, version 3.9., May 19, 1972) erleichtert werden, welches den Text gliedert, indem die einzelnen Themen herausgehoben werden.
2) Diese Behauptung ist am Gesamttext überprüfbar.

Kategorie	Pers.Nr.	Antwort und Ortsangabe
+	042	Ganz gut. AN111
-	044	Was heißt zufrieden? Bin ich nicht! AT1F1
+	046	Ja geht. AT1F1
O	047	Teils, teils kann man sagen. AT1F1
+	050	Na klar bin ich zufrieden. AT1F1
O	054	Es geht so. A E111
O	055	Ja, eigentlich schon aber... AT1F1
-	057	Zufrieden bin ich nicht. AT1F1
+	052	Ja sicher. AT1F1
+	060	Ja. AT1F1
-	053	Nee, als BJA bin ich nicht zufrieden...AT1F1
O	063	Muß ich ja wohl... AT1F1
-	061	Nee, überhaupt nicht...AT1F1
+	065	Ja,zufrieden bin ich schon. AT1F1
+	067	Ja. AT1F1
+	069	Ja. AT1F1
O	071	Ich bin so...ganz zufrieden.. Aber AT1F1
O	072	..ich bin schon zufrieden. Aber... AT1F1
-	078	Nee. AT1F1
+	079	Ja. AT1F1
+	080	Ja - ich bin ja nicht ... AT1F1 Ja sicher, ich bin zufrieden A N114
-	066	Also zufrieden bin ich nicht. AT1F1
-	074	Nein. AT1F1
O	064	Es geht einigermaßen. AT1F1
+	070	Bis jetzt ja. AT1F;
+	010	Eigentlich ja. AT1F1
+	032	Mit der Arbeit ja. AT1F1
+	023	Ja, kann man sagen. AT1F1
+	025	Ja. AT1F1
+	015	Ja. AT1F1
-	029	Zufrieden eigentlich nicht... aber nicht. AT1F1
-	019	Grundsätzlich nein. AT1F1
+	021	Ja sicher bin ich zufrieden. AT1F1
-	006	Nein - mittelmäßig. AT1F1
+	026	Ja. AT1F1
+	008	Ja. AT1F1
+	040	Ach so ja. AT1F1
+	034	Ja...bin ich mit zufrieden. AT1F1
+	007	...daß ich zufrieden bin. AT1F1
+	027	Ja sicher. AT1F1

Das zweite Beispiel zur Überprüfung der Verläßlichkeit ist komplexer. Es betrifft die codiererunabhängige Definition der Kategorie 'Arbeit'. Folgt man den Zuordnungsregeln, so läßt sich die Kombination von Zentralbegriffen (, über welche die Kategorie definiert wurde), Personen und Orten nachprüfen. Dies kann geschehen, wenn man in der NNPT-Liste 12 (alphabetisch geordnete Wortliste) das entsprechende Wort sucht, also z.B. das Wort 'Arbeit'. Sodann kann man feststellen, ob dieser Begriff z.B. bei der Person 032 auch am Ort AT1F1, bei der Person 008 am Ort AT1F2 usw. vorkommt. Der entsprechende Ausschnitt aus der NNPT-Liste 12 sieht so aus:[1)]

N N P T - LISTE I2

LFDNR	Q	A	K	WORT
717.	15064	171	N212	ARBEIT
718.	18026	237	N261	ARBEIT
719.	32032	13	N471	ARBEIT
720.	16054	23	T1F0	ARBEIT
721.	01032	9	T1F1	ARBEIT
722.	01034	230	T1F1	ARBEIT
723.	01061	97	T1F1	ARBEIT
724.	03034	230	T1F1	ARBEIT
725.	06072	122	T1F1	ARBEIT
725.	01010	1	T1F2	ARBEIT
760.	29055	81	N315	ARBEITEN
761.	31046	58	N411	ARBEITEN
762.	33046	58	N411	ARBEITEN
763.	02034	230	T1F1	ARBEITEN
764.	01008	184	T1F2	ARBEITEN
765.	01052	58	T1F2	ARBEITEN
765.	02065	99	T1F3	ARBEITEN
767.	10034	230	T2F1	ARBEITEN
768.	09023	218	T2F3	ARBEITEN
769.	30061	97	T2F6	ARBEITEN

1) Die NNPT-Liste 12 kann nur ausschnittsweise dargestellt werden. Da jedes der vorkommenden 16 656 Worte einzeln ausgedruckt ist, umfaßt der Gesamtausdruck 334 Seiten. Vgl. Anhang 9.

Noch schwieriger gestaltet sich die Reliabilitätsüberprüfung bei der codiererunabhängigen Klärung der Frage, ob eine Kategorie im Sinne einer positiven, negativen oder neutralen Begründung verwendet wird. Das liegt daran, daß es in diesem Falle nicht nur um die Kombination von Person, Ort und Zentralbegriff (,über welchen die Kategorie definiert wird) geht sondern um zusätzliche Worte über den Kernbegriff hinaus. Konkreter: Es soll etwa die Behauptung geprüft werden, daß die Person 034 die Kategorie 'Arbeit' in einem positiven Bedeutungskontext verwendet. Dazu muß erstens der Begriff 'Arbeiten' in der Liste gesucht werden. Er muß bei der Person 034 am Ort AT1F1 vorkommen. Sodann wird zweitens der Begriff 'ist' und drittens der Begriff 'gut' gesucht. Beide müssen bei 034 ebenfalls bei AT1F1 lokalisiert werden können. Also:

N N P T - LISTE I2

LFDNR	Q	A	K	WORT
762.	33046	58	N411	ARBEITEN
763.	02034	230	T1F1	ARBEITEN
764.	01008	184	T1F2	ARBEITEN
765.	01052	98	T1F2	ARBEITEN
766.	02065	99	T1F3	ARBEITEN
8513.	33064	178	N483	IST
8515.	02054	16	T1F1	IST
8517.	03034	230	T1F1	IST
8518.	04044	47	T1F1	IST
8519.	01025	219	T1F2	IST
6627.	54044	58	N521	GUT
6628.	03034	230	T1F1	GUT
6629.	04054	16	T1F1	GUT
6630.	06061	97	T1F1	GUT

Erst wenn alle diese einzelnen Bedingungen zusammentreffen, kann verläßlich angenommen werden, daß die Kategorie 'Arbeit' in einem positiven Bedeutungskontext verwendet wird.

In dieser Art und Weise läßt sich die Frage der Verläßlichkeit für das gesamte Kategoriensystem überprüfen. Eine solche Anordnung ist der klassischen operationalen Definition von Reliabilität in mehrfacher Hinsicht überlegen.[1)]

---

1) Eine kritische Diskussion der herkömmlichen Zuverlässigkeitsforderung liest man bei Lisch u. Kriz. Dort heißt es zu diesem Thema: "Oberstes Ziel ist also in jedem Fall eine totale Gleichschaltung der Reaktionen mehrerer Codierer. Daß dies nicht unmittelbar die einzige Lösung der Reliabilitätsforderung sein muß, sei nur angemerkt: Immerhin ist es unwahrscheinlich, daß die realen Empfänger einer Nachricht (sofern es mehrere oder gar sehr viele sind, wie z.B. bei einem Zeitungsartikel) ebenso gleichgeschaltet reagieren und die Nachricht dekodieren. Man könnte also unbefangen auch von der Idee ausgehen, das Kodiererteam als (möglichst repräsentative) Stichprobe aus der Grundgesamtheit der realen Rezipienten aufzufassen. Abweichende Reaktionen wären dann nicht 'Störfaktoren', sondern Bestandteile einer komplexen Reaktions- und Dekodierungsverteilung bzw. -struktur, und Reliabilität hieße dann, diese S t r u k t u r zuverlässig zu reproduzieren. Doch das Methodenbewußtsein mancher Inhaltsanalytiker scheint so simpel gestrickt, daß ihnen diese Möglichkeit einer repräsentativen Reaktions v e r t e i l u n g gar nicht erst in den Sinn kommt; von einer 'Normreaktion' abweichende Reaktionen sind 'Fehler', und Kodierer, die zu viele 'Fehler' produzieren, sind zu eliminieren. Bevölkerungsteile, welche die Welt nicht so sehen und kategorisieren wie der Inhaltsanalytiker, werden wegen Dummheit oder Bosheit von der weiteren Betrachtung ausgeschlossen - wozu soll man als Sozialwissenschaftler seine mühsam mit der 'besten Gruppe von Codierern' erreichte objektive Bedeutungshomogenität durch die realen Reaktions- und Interpretationsunterschiede in gesellschaftlichen Subgruppen gefährden lassen."
Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 89 ff.

Einmal läßt sich durch die transparente Darstellung intersubjektiver Konsens nicht nur unter (meistens wenigen) Codierern herstellen. Weiterhin erstreckt sich der verfahrensbedingte Zwang zur Präzision auch auf solche Bereiche, welche vielfach den exegetischen Fähigkeiten der Codierer überlassen bleiben. Schließlich kommt man nicht umhin, die Sprache der Jugendlichen mit ihrem gesamten Variantenreichtum zu untersuchen. Auch das ist ein Vorteil.

Neben der Reliabilität ist die Validität das zentrale Gütekriterium. In Anlehnung an Lisch und Kriz beinhaltet Gültigkeit "die Übereinstimmung von Ergebnissen mit dem durch die Untersuchung (Messung) vorgegebenen, theoretisch-begrifflich zu erfassenden Sachverhalt - insbesondere also die Forderung, daß die gewählten Operationalisierungen den begrifflichen Merkmalsbereich hinreichend erschöpfend erfassen, daß die Ergebnisse mit dem theoretischen Bezugsrahmen grundsätzlich in Einklang zu bringen sind und daß sie als Prognosekriterium für von der Theorie vorhergesagte (und empirisch feststellbare) Phänomene dienen können."[1] Ob ein Instrument das mißt, was es zu messen vorgibt, ist abhängig von der Qualität der vorgeordneten Theorie, von der inhaltlichen Präzision der Kategorisierung und von der Reliabilität. Daß hohe Zuverlässigkeit zwar notwendige Voraussetzung für Gültigkeit ist, umgekehrt jedoch ein verläßliches Instrument keineswegs Gültigkeit automatisch garantiert, zählt zu den auffälligsten Charakteristika des hier präsentierten Kategoriensystems. Hier zeigt sich noch einmal deutlich der Zusammenhang zwischen Enge/Weite bzw. Anzahl der Kategorien, Reliabilität und Validität. Mit der relativ geringen Komplexität des Kategoriensystems sowie kleinen Kategorien-Anzahlen

---

1) Lisch, J. u. Kriz, R., a.a.O., S. 84.

ist es ziemlich leicht, eine gute Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu erzielen. Umgekehrt muß man in Kauf nehmen, daß die einzelnen Kategorien in einigen Fällen relativ unscharf und wenig differenziert diejenigen Ereignisse fassen, welche in ihnen auftreten. Dieser Sachverhalt wird bereits an den Kategorien zum Thema T1F1 sichtbar, obgleich hier noch der einfachste Fall vorliegt.

Hält man sich streng an die Kategoriendefinition, so fallen alle folgenden Äußerungen unter die Kategorie 'Zufriedenheit ja':

046 *"Ja geht."*
050 *"Na klar bin ich zufrieden."*
060 *"Ja."*
065 *"Ja, zufrieden bin ich schon."*
032 *"Mit der Arbeit ja."*

Man erkennt recht einfach die Bandbreite dieser Aussagen, welche alle unter der identischen Kategorie 'Zufriedenheit ja' subsumiert werden. Signalisiert die zweite Aussage (050) einen hohen Grad an Sicherheit, schwingen bei anderen Antworten Einschränkungen mit, welche nicht genauer ausgeführt werden (046, 065). Bei 032 wird die Zufriedenheit deutlich auf einen Aspekt eingegrenzt, nämlich die Arbeit. Bei 060 erfährt der Interviewer nichts außer der schlichten Antwort "Ja".

Ähnliches gilt für die Kategorie 'Zufriedenheit nein' mit folgenden Antworten

044 *"Was heißt zufrieden? Bin ich nicht!"*
078 *"Nee."*
019 *"Grundsätzlich nein."*
006 *"Nein - mittelmäßig."*
053 *"Nee, als Bergjungarbeiter bin ich nicht zufrieden."*

Auch hier findet sich wieder die Bandbreite von sicherer Verneinung (044, 019) bis hin zu formalen (006) und auf inhaltliche Aspekte bezogene (053) Einschränkungen.

Das Bild rundet sich ab, wenn man noch einmal die Kategorie 'Zufriedenheit weder/noch' hinzuzieht:

054 *"Es geht so."*
047 *"Teils, teils kann man sagen."*
055 *"Ja, eigentlich schon, aber..."*

Betrachtet man alle drei Kategorien gleichzeitig, so erkennt man beispielsweise folgende extreme Fälle:

"Ja geht" fällt unter die Kategorie 'Zufriedenheit ja', "Es geht so" unter die Kategorie 'Zufriedenheit weder/noch'. Weiter: "Ja zufrieden schon" wird bei 'Zufriedenheit ja', "Ja eigentlich schon, aber..." bei 'Zufriedenheit weder/noch' eingeordnet. Schließlich: "Neinmittelmäßig" wird unter 'Zufriedenheit nein', "Teils, teils kann man sagen" bei 'Zufriedenheit weder/noch' angesiedelt.

Es handelt sich hier also zusätzlich zum Problem der Bandbreite innerhalb einer Kategorie noch um die Überlappung zwischen Kategorien. Daß hiermit natürlich auch - streng genommen - die Forderung nach Unabhängigkeit der Kategorien verletzt wird, sei nur am Rande erwähnt. Die Bedingung, wonach "die Einordnung eines Textelements in eine bestimmte Kategorie nicht die Kodierung anderer Teile des Textes beeinflussen" darf, "ist keineswegs immer so einfach zu erfüllen, wie es vielleicht den Anschein hat..."[1)]

---

1) Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 71.

Was folgt daraus? Sicherlich wäre es nicht angezeigt, diesem Problem mit einer größeren Differenzierung des Kategoriensystems zu begegnen. Dadurch würden sich andere Schwierigkeiten auf anderen Ebenen ergeben, welche mit der Frage der Verläßlichkeit sowie der Überschätzung der Exaktheit der Antworten der Jugendlichen zusammenhängen.

Die aufgezeigten Probleme lassen sich nur umgekehrt lösen, indem sehr detailliert aufgezeigt wird, welche (möglicherweise unterscheidbaren) Ereignisse unter identischen Kategorien subsummiert werden. Dadurch läßt sich der geschilderte Nachteil in einen Vorteil verwandeln: Die Analyse gibt sich nicht damit zufrieden, ein Ordnungssystem von Kategorien geschaffen zu haben, sondern es wird noch genauer untersucht, wie die einzelnen Textbestandteile innerhalb einer Kategorie im einzelnen aussehen. Letztlich führt dies dazu, daß auch qualitative Momente[1] die Bedeutung erlangen, die ihnen zukommt. Das ist sinnvoller, als sie im Sinne kasuistischer Einzelaussagen der Kategorie 'Sonstiges'[2] zuzuschlagen.

Wie die Detailanalyse des Textmaterials innerhalb einer Kategorie zu einem tieferen und angemesseneren Verständnis führt, sei am Beispiel der Kategorie 'Arbeit' illustriert. Diese Kategorie wird in 16 Fällen im

---

1) Vgl. hierzu etwa auch die Argumentation Kracauers, "daß relevante sozialwissenschaftliche Kommunikation nicht auf der Ebene der reinen Nachrichten liege, sondern von latenten Strukturen durchzogen sei und daher teilweise einzigartige Merkmale ohne Rücksicht auf Häufigkeiten aufweise." Zitiert nach Lisch R. u. Kriz, J., a.a.O., S. 48.

2) "Dort, wo diese Kategorie Bestandteil des Kategorienschemas ist, sollte man sich davor hüten, sie als eine Art Notlösung für die Fälle zu verwenden, in denen Unsicherheiten in der Kodierung bestehen." Lisch, R. u. Kriz, J., a.a.O., S.72.

Sinne einer positiven Begründung verwendet. Betrachtet man diese 16 Fälle im einzelnen, so erhält man Aufschluß über eine bemerkenswerte Unterstruktur. In nur 8 dieser 16 Fälle wird nämlich die 'Arbeit' in direkter Weise als positiv beschrieben. *("Die Arbeit gefällt mir, macht mir Spaß." 079)* Drei Fälle entsprechen folgendem Beispiel: *"Na, ich war froh, daß ich überhaupt erstmal Arbeit gefunden habe..." 023.*
Vier Fälle schließlich lassen sich dadurch kennzeichnen, daß gerade irgendein Aspekt des 'Nicht-Arbeitens' positiv erwähnt wird. *("Viel arbeiten brauchste da nicht..." 052)* Ein Fall läßt sich keiner dieser Unterstrukturen zuordnen.[1)] Das Auffinden solcher Unterstrukturen bzw. Eigenarten innerhalb von Kategorien ist Bestandteil einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial. Es hat direkte Auswirkungen auf die quantitativen Ergebnisse. Bei dem hier geschilderten Beispiel wird das zahlenmäßige Resultat (In 16 Fällen wird 'Arbeit' positiv bedeutungshaltig verwendet) erheblich in Zweifel gezogen.[2)]

Neben dem Problem der Bandbreite innerhalb einer Kategorie und der Überlappung zwischen mehreren Kategorien stellt sich ein weiteres gravierendes Validitätsproblem.

Es läßt sich am einfachsten beispielhaft erläutern. Als Bedingungen dafür, daß verläßlich angenommen werden kann, daß die Kategorie 'Arbeit' bei der Person 034 in einem positiven Bedeutungskontext verwendet wird,

---

1) Eine vollständige Darstellung dieser Unterstrukturen liest man in Kapitel 3.1., S. 119ff.
2) Vgl. hierzu S. 147 ff.

haben wir angegeben: Sowohl der Begriff 'Arbeit' als auch die Worte 'ist' und 'gut' treten bei 034 am Ort AT1F1 auf. Daß mit der Sicherung der Verläßlichkeit dieser Annahme die Frage der Gültigkeit keineswegs automatisch garantiert ist, macht folgende Überlegung deutlich: Es kann durchaus sein, daß die Person mit der Kennung 034 zu Interviewbeginn (AT1F1) - aus welchen Gründen auch immer - angibt, die Arbeit sei gut und im weiteren Interviewverlauf deutlich bzw. mehrfach gegenteilige Aussagen trifft. Damit wäre dann die Gültigkeit des Kategoriensystems als Instrument drastisch in Frage gestellt. Daß solche direkt sinnverfälschenden Konstellationen nicht unbemerkt vorkommen, kann als gesichert angenommen werden. Zum Zwecke der Absicherung ist das gesamte Interview mehrfach von unabhängigen Personen durchgesucht worden. Darüber hinaus sind die entsprechenden NNPT-Listen eine wertvolle Hilfe.

Um ganz sicherzugehen, daß die Kategorie 'Arbeit' nicht an anderen Stellen im Interview unbemerkt mit Wertungen belegt wird, welche den quantitativen Daten widersprechen, geht man so vor: Bei jedem vorkommenden Wort 'Arbeit' prüft man an den durch NNPT-Liste 12 angegebenen Orten bei den entsprechenden Personen den Kontext des Wortes. Nimmt man beispielsweise einmal das Wort 'Arbeit' der laufenden Nummer (LFDNR) 717, (Vgl. S. 109) so kommt dieses Wort auf der 15. Lochkarte der Person mit der Kennung 064 am Ort N212 vor. Prüft man nun anhand des vollständigen Textausdrucks den Kontext des Wortes, so findet man diesen Text:
"Ja, du bist Bergjungarbeiter. Ich weiß nicht, ob du schon den Wunsch gehabt hast, einen Ausbildungsberuf zu lernen?" "Nee." "Wie erklärt man dir das denn, daß du keinen Ausbildungsberuf lernen kannst oder wie erklärst du dir das selbst?" "Ja, daß ich von der Sonderschule komme. Da kann ich keine bessere Arbeit haben oder ich muß das zehnte Schuljahr noch machen, aber dazu habe ich keine Lust."

Man erkennt deutlich, daß diese Äußerungen in keinem Widerspruch zur erfolgten Kategorisierung bei dieser Interviewperson (064) stehen.
Eine solche Untersuchung ist für alle Kernbegriffe, welche maßgeblichen Anteil an der Kategoriendefinition haben, durchgeführt worden. Erwartungsgemäß ergab sich hier kein vollständig widerspruchsfreies Resultat, wenngleich auch die meisten Fälle eindeutig sind. Es ist aber entscheidend, daß diese widersprüchlichen Strukturen nicht unbemerkt blieben sondern - einmal bemerkt - weiter untersucht werden konnten. Als Beispiel kann man sich vorstellen, daß die Antwort auf T1F1 als 'Zufriedenheit weder/noch' kategorisiert worden ist u n d im folgenden Argumente überwiegen, welche etwa nur Unzufriedenheit ausdrücken. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit der Person 046 zeigt dies:
"Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"
"Ja, geht."
"Wo siehst Du denn Vor- und Nachteile?"
"Vorteile überhaupt nicht. Nachteile: Daß man, wenn man älter wird, überall hingeschickt wird und die Dreckarbeit machen muß..."
Solche und ähnliche widersprüchliche Strukturen sind nun keinesfalls ein unerwünschtes Ergebnis im Sinne eines Methodenartefakts, sondern es handelt sich um ein wichtiges inhaltliches Ergebnis, welches Aufschluß über die Argumentationsweise der Jugendlichen gibt. (vgl. dazu S. 128 ff.)

3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Zu welchen Ergebnissen die angewandten methodischen Überlegungen geführt haben, wird im folgenden aufgezeigt

3.1 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE ZUM THEMA 1

(Zufriedenheit mit der Situation als Bergjungarbeiter)

Auf der Grundlage der geschilderten Vorüberlegungen wurde den Jugendlichen zunächst die Frage gestellt, wie sie selbst ihre Situation als Bergjungarbeiter einschätzen und ob sie als Bergjungarbeiter zufrieden seien (T1F1).
Aus den mit Hilfe des Kategoriesystems kondensierten Antworten ergibt sich folgendes Resultat: Die Eingangsfrage (T1F1) wird von 23 Jugendlichen positiv und von 10 Jugendlichen negativ beantwortet. Weder zufrieden noch unzufrieden äußern sich 7 Personen.
Die Tabelle zeigt dies.

Tab. 1: "Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"

Zufriedenheit ja	23
Zufriedenheit nein	10
Zufriedenheit weder/noch	7
N	40

Im Anschluß an diese erste Frage wurde den Interviewten in allen Fällen durch die Folgefragen (T1F2, T1F5 *"Kannst Du das mal begründen?"* bzw. T1F4 *"Wo siehst Du denn Vor- und Nachteile?"* nahegelegt, Begründungen für ihre erste Aussage zu benennen. Warum also sind die Jugendlichen als Bergjungarbeiter zufrieden, unzufrieden bzw. weder zufrieden noch unzufrieden?

Es stellte sich heraus, daß solche Momente wie 'Arbeit' und 'Ausbildung' von entscheidender Bedeutung für die Einstellung zum eigenen Beruf sind. Für genau die Hälfte aller Interviewpersonen, nämlich für 20 Teilnehmer, liegt der Grund für die subjektiv empfundene Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit[1] mit dem 'Beruf' Bergjungarbeiter an erster Stelle in der 'Arbeit' (*"Ja, also, ich hab einen Job gekriegt, der mir Spaß macht." bzw. "Ja, Arbeit zum Beispiel, es gibt Arbeit, die mir nicht gefällt. Schwere Arbeit..."*).

12 Jugendliche argumentieren an erster Stelle mit dem Faktor 'Ausbildung' bzw. fehlender Ausbildung (*"... daß de eben jünger bist und in der Lehre bist, das ist der einzige Vorteil..." bzw. "Die meisten wollen auf'n Pütt bleiben und wenn der mal dicht macht, wo sollen die dann hin? Die nichts gelernt haben sowieso nicht."*).

Solche Faktoren wie 'Lohn', 'Selbst- bzw. Fremdbestimmung', 'Kollegen' und 'Sonstiges' haben offensichtlich für die Einstellung zum eigenen 'Beruf' nur untergeordnete Bedeutung; sie werden von insgesamt 8 Jugendlichen an erster Stelle angeführt.

Die Tabelle gibt noch einmal einen Überblick.

Tab. 2: "Wie schätzt Du heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden? Kannst Du das mal begründen?"

Arbeit	20
Ausbildung	12
Lohn	3
Selbst-, Fremdbestimmung	2
Kollegen	2
Sonstiges	1
N	40

1) Diese Anzahlen ergeben sich aufgrund der Voraussetzung, daß pro Interviewperson ein Argument gewertet wird.

Wichtig ist die Tatsache, daß die genannten Kategorien sowohl positive Bedeutung (*"Ja, mit meiner Arbeit bin ich mit zufrieden..."*) als auch negative Bedeutung (*"Ja, Arbeit zum Beispiel, es gibt Arbeit, die mir nich gefällt. Schwere Arbeit..."*) erhalten können. Über alle Kategorien hinweg handelt es sich in 23 Fällen um 'positive Begründungen' und in 17 Fällen um 'negative Begründungen'.[1] Hier eröffnet sich ein Widerspruch. Auf Grundlage der Verteilung der 'zufriedenen bzw. unzufriedenen Bergjungarbeiter' würde man an diese Stelle erwarten, daß sich mindestens doppelt so viele positive wie negative Begründungen finden. Warum das nicht der Fall ist, wird im Kontext weiterer Befunde noch von Interesse sein.

Weiter: Betrachtet man die wichtigsten Kategorien 'Arbeit' und 'Ausbildung'[2], so ist bemerkenswert, daß in 12 von 20 Fällen 'Arbeit' und in 5 von 12 Fällen 'Ausbildung' mit positiver Bedeutung belegt werden. Wie ist das zu erklären?
Um welche positiven bzw. negativen Aspekte handelt es sich? Bei einer (qualitativen) Detailbetrachtung fallen auch bei diesen wenigen Aussagen noch ähnliche Unterstrukturen auf:

---

1) Geht man einmal nicht von der Anzahl der Interviewpersonen (N=40) sondern von der Anzahl der Argumente aus, so wird dieses Verhältnis noch deutlicher: Von insgesamt 82 Argumenten haben 38 positive und 44 negative Bedeutung.

2) Die weiteren Kategorien (Lohn, Selbst- Fremdbestimmung, Kollegen, Sonstiges) werden aus methodisch Erwägungen an dieser Stelle nicht weiter untersucht.

Wird die 'Arbeit' als positive beschrieben, so handelt es sich in 6 der genannten 12 Fälle um eine direkte Beschreibung. Ein typisches Beispiel ist etwa dieses: *"Die Arbeit gefällt mir, macht mir Spaß."*
2 Fälle beziehen sich auf die Arbeitsstelle und entsprechen folgendem Typ von Äußerungen: *"Na, ich war froh, daß ich überhaupt erstmal Arbeit gefunden habe..."*
3 Fälle lassen sich am besten dadurch kennzeichnen, daß gerade irgendein Aspekt des 'Nicht-Arbeitens' positiv erwähnt wird. Ein treffendes Beispiel ist etwa: *"Viel arbeiten brauchste da nicht."* Ein Fall läßt sich diesen drei verschiedenen Argumentationsfiguren nicht zuordnen.

Von den 8 Fällen, in denen die 'Arbeit' als negativ beschrieben wird, könnte man 3 Aussagen als negative Einstellung gegenüber der Arbeitsbelastung auffassen. Es finden sich Äußerungen wie: *"Der Dreck unter Tage und viel Arbeit."* In 3 Fällen beziehen sich die negativen Äußerungen auf Aspekte der Arbeitsorganisation und -struktur wie z.B. diese Aussage: *"Ja - jetzt z.B., wo ich am arbeiten bin, ist immer kalt; seit Anfang des Jahres hab ich immer kalte Arbeit. Die anderen haben alle immer warme Arbeit und ich immer kalte."*
In einem Fall gibt es eine negative Aussage zu Einzelaspekten der Arbeit (*"Zum Beispiel das Schippen, das mach ich nicht so gerne." (006)*, in einem weiteren Fall bleibt der Bezug des negativen Aspekts unklar (*"Gibt es auch Dinge, die Dir nicht gefallen?" "Ja, die Arbeit, zwar nicht alles - ein Teil." (008)*

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Berücksichtigt man die Fälle, bei welchen die 'Arbeit' auf den ersten Blick (scheinbar) mit positivem Bedeutungsgehalt versehen wird (*"Na, ich war froh...)*, der dann aber auf

den zweiten Blick zunehmend negativer wird (...*daß ich überhaupt erstmal Arbeit gefunden habe." o23)*, so ergibt sich eine uneingeschränkt positive Beschreibung der 'Arbeit' nur noch in 6 von 20 Fällen. Eine solche Argumentationsstruktur, durch welche ein widersprüchlicher Sachverhalt so dargestellt wird, daß zunächst einmal die positive Seite des Widerspruchs hervorgehoben wird und erst auf den zweiten Blick die negativen Konnotationen deutlich werden, läßt sich in ähnlicher Weise auch für die Kategorie 'Ausbildung' nachweisen.

Erwartungsgemäß gibt es hier erst einmal einige Fälle (7), in welchen sich negative Äußerungen zur (fehlenden) Ausbildung finden. 5 Jugendliche hiervon beziehen sich in ihrer Kritik darauf, daß bei ihnen entweder der Wunsch nach einer Berufsausbildung bestanden hat oder aber nach wie vor besteht. Die Äußerungen sind sehr ähnlich und können insofern treffend durch dieses Beispiel repräsentiert werden:
"Ich wollte eine Lehre machen, bin aber nicht dran gekommen. Da hab ich eben als Bergjungarbeiter angefangen." 029

In den beiden anderen Fällen werden die Konsequenzen einer fehlenden Ausbildung auf die Arbeitsmöglichkeiten außerhalb des Bergbaus erörtert.

"Nee, als Bergjungarbeiter bin ich nicht zufrieden, schon gar nicht, weil einem da keine Chancen zustehen, da siehste mal alt aus, wenn du mal von der Zeche geschmissen wirst. Du kannst ja nie einen richtigen Job anfangen." 053

Unerwartet hingegen sind die 5 Fälle, in denen positive Äußerungen zur Ausbildung vorkommen. Die Jugendlichen befinden sich ja gerade nicht in einer Ausbildung auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Die Lösung besteht in 3 der 5 Fälle darin, daß die tarif-

vertraglich geregelte Ausbildung mit der Berufsausbildung nach §§ 25 Berufsbildungsgesetz (BBiG) gleichgesetzt wird. (*"Das ist genau das gleiche wie Bergmechaniker."*[1] *026)*

In 2 Fällen wird auf vermeintliche Aufstiegsmöglichkeiten verwiesen.(*"Man hat ja auch Aufstiegsmöglichkeiten." 021)*

Die o.g. Argumentationsstruktur findet sich in der Form wieder, daß auch hier zunächst einmal positive Momente an einem Sachverhalt hervorgehoben werden, der hintergründig doch - z.T. nur in Andeutungen ausgesprochen - negativ bewertet wird.

Verfolgt man diesen Gedankengang einen Schritt weiter, so scheint das bereits dargelegte Verhältnis von 23 positiven und 17 negativen Argumenten im Zusammenhang mit der Begründung der Einstellung zum 'Beruf' Bergjungarbeiter (Vgl. S. 147ff.)nicht die tatsächliche Einstellung der Jugendlichen wiederzugeben; diese scheint hingegen negativer zu sein als die Anzahlen vermuten lassen. Wie aber ist es dann erklärlich, daß immerhin 23 Jugendliche als Bergjungarbeiter zufrieden und nur 10 Jugendliche unzufrieden sind?

Diese Frage läßt sich erst im Zusammenhang mit den Ergebnissen der anderen Themenbereiche sinnvoll erörtern.

---

1) Ob diese 'Gleich-Setzung' Ausdruck kognitiver Fehlleistungen ist oder bestimmte Einstellungen widerspiegelt oder mit Ungenauigkeiten aufgrund von Sprachstilen zusammenhängt, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Vgl. S. 147ff.

3.2. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE ZUM THEMA 2 (Erklärung der Ausbildungslosigkeit aus der Sicht der Betroffenen)

Die wichtigste Frage des zweiten Themas (T2F2 *"Nimm mal an, ein guter Freund von Dir will hier auf der Zeche Bergmechaniker werden; kriegt jetzt aber keinen Ausbildungsplatz und wird auch Bergjungarbeiter. Jetzt kommt er zu Dir und sagt: 'Mensch (N a m e) warum haben die mir nur keinen Ausbildungsplatz gegeben?' Wie erklärst Du ihm das?"*) beantworten 15 Jugendliche an erster Stelle mit schulischen Faktoren (*"Ich würd ihn erstmal fragen, wie er in der Schule überhaupt vorangekommen ist und dann könnt ich ihm auch sagen, warum er Bergjungarbeiter geworden ist."*). 7 Jugendliche geben an erster Stelle die Ergebnisse der betrieblich durchgeführten Eignungsuntersuchung als blockierenden Faktor für einen Ausbildungsplatz an (*"Vielleicht war er schlecht im Eignungstest usw."*), 8 finden das Verhältnis von Angebot und Nachfrage des Betriebes nach Arbeitskräften entscheidend (*"Vielleicht brauchen die gerade einen Bergjungarbeiter, daß sie keinen Bergmechaniker gebrauchen können."*).
10 Jugendliche müssen schließlich unter der Kategorie 'Sonstiges' subsummiert werden. Die Tabelle faßt das Ergebnis noch einmal anschaulich zusammen.

Tab. 3: "Nimm mal an, ein guter Freund von Dir will hier auf der Zeche Bergmechaniker werden; kriegt jetzt aber keinen Ausbildungsplatz und wird auch Bergjungarbeiter. Jetzt kommt er zu Dir und sagt: 'Mensch (N a m e) warum haben die mir nur keinen Ausbildungsplatz gegeben?' Wie erklärst Du ihm das?"

Schulische Faktoren	15
Ergebnisse der Eignungsuntersuchung	7
Angebot und Nachfrage	8
Sonstiges	10
N	40

Es bleibt noch anzumerken, daß es entgegen theoriegeleiteter Vorannahmen nicht erforderlich war, eine Kategorie einzurichten, welche man etwa als 'Betriebszugehörigkeit' bezeichnen könnte. Nur ein Jugendlicher argumentiert mit der Betriebszugehörigkeit des Vaters und auch hier hat die Aussage nur untergeordnete Bedeutung (*"...Denn der Pütt, die haben auch ihre Leute, fast sozusagen Familienbetrieb, was das ist. Von den Oberen oder die lange auf'n Pütt sind oder die Väter so, die da hingehen zu den Meistern, die was zu sagen haben, die werden dann eingestellt."*)

Die weitere detaillierte Analyse zum Thema 2 beruht auf folgender (inhaltlicher) Überlegung: Wenn ein Jugendlicher die Tatsache, daß er keinen Ausbildungsplatz als Bergmechaniker bekommen hat, mit der Relation von Angebot und Nachfrage nach Bergmechanikern erklärt, so macht er Faktoren verantwortlich, welche nicht in seiner eigenen Person begründet liegen (externale Faktoren). Das muß bei den anderen Kategorien nicht unbedingt der Fall sein. Sie können sowohl external (*"Ja, dann werden die wohl sagen, der hat die Prüfung nicht bestanden..."*), internal(*"... Das ist doch logisch, daß es zum größten Teil an ihm selber liegt."*) oder

neutral *("Man braucht Hauptschulabschlußzeugnis...")* verwendet werden. Es macht aber einen wichtigen Unterschied, ob mit externalen oder internalen Begriffen operiert wird oder ob es sich um eine neutrale Feststellung handelt. So kann man sich z.B. vorstellen, daß man leichter eine Antihaltung gegenüber solchen Momenten entwickeln kann, die außerhalb der eigenen Person liegen.

Die Untersuchung ergibt folgende Verteilung: Die genannten Kategorien werden von 23 Jugendlichen in einem neutralen Sinne gebraucht. In 11 Fällen haben sie Bedeutung als externale Faktoren und in 6 Fällen werden sie internal verwendet. Die Tabelle zeigt das im Überblick.

Tab. 4: Kategorien ("Nimm mal an, ein guter Freund...kriegt... keinen Ausbildungsplatz ... wie erklärst Du ihm das?") und Art ihrer Verwendung

	Art der Verwendung			
Kategorien	neutral	external	internal	N
Schule	14	0	1	15
Eignungsuntersuchung	6	1	0	7
Angebot und Nachfrage	0	8	0	8
Sonstiges	3	2	5	10
N	23	11	6	40

Es fällt auf, daß unter den Faktoren, welche nach der Meinung der Jugendlichen verhindert haben, daß sie einen Ausbildungsberuf (Bergmechaniker) erlernen konnten, sowohl die 'schulischen Faktoren' als auch die 'Ergebnisse der Eignungsuntersuchung' im wesentlichen neutral verwendet werden. Daß ökonomische

Bedingungen wie Angebot und Nachfrage des Betriebes nur 'außerpersonal' gefaßt werden (können), liegt in der Natur der Kategorie begründet.

3.3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE ZUM THEMA 3 (Beurteilung der betrieblichen Eignungsuntersuchung)

Auf die erste Frage zum Thema 3 (T3F1 "*Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest. Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?*") reagieren 8 Jugendliche mit positiven Antworten.(*"Warum nicht, ich finde diese Tests gut."*) Die überwiegende Mehrzahl, nämlich 27 Jugendliche, antwortet negativ.(*"Die finde ich überhaupt nicht gut, da halte ich überhaupt nichts von."*) Die Äußerungen sind z.T. recht drastisch.(*"Doofheitstest, Idiotentests, für kleine Kinder: Drähte biegen und so..."*)
"Ich finde so was bescheuert, das ist doch reine Verarschung...") 4 Jugendliche äußern sich neutral zu den Intelligenztests (*"Ganz so schlecht ist das nicht, aber gefallen hat mir das auch nicht. Ich finde, die könnten dat mit andere Mittel machen."*) und ein Teilnehmer gibt gar keine Antwort.
Das Ergebnis wird in der Tabelle zusammengefaßt:

Tab. 5: "Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest. Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?"

Test positiv	8
Test negativ	27
Test neutral	4
Sonstiges	1
N	40

Die Beurteilung der Begabungstests durch die Jugendlichen war der Ausgangspunkt dafür, in einem nächsten Schritt die Begründung für diese Einstellung zu erfragen. (T3F2, T3F5 *"Kannst Du das bitte einmal begründen?")* Auf Grundlage der Kategorisierung dieser Begründungen ergibt sich folgende Verteilung:

18 Jugendliche begründen ihre Einschätzung der Intelligenztests mit Äußerungen, welche sich am sinnvollsten unter dem Begriff 'Prognostischer Wert' zusammenfassen lassen.
Hiervon halten 12 Interviewpersonen - und zwar ausschließlich solche, die den Test negativ bewerten - die Eignungstests für 'prognostisch untauglich'. *("Mit Stecken und so. So und so viele Stifte in ein Loch stecken. Das ist Blödsinn. Wer 200 hat, der ist gut und... Da kann man doch nervös sein und wäre im Beruf doch besser als der andere.")* Zu den 12 Personen, die den Tests fehlende Prognosefähigkeit vorwerfen, sollen auch solche gezählt werden, welche ihrer eigenen Aussage zufolge den Sinn bzw. die Bedeutung der Tests nicht sehen. *("Ich find die nicht gut. Wir machen den Test, die Schlosser, alle und ich weiß gar nicht warum.")*

Die weiteren 6 der genannten 18 Teilnehmer - und zwar im wesentlichen solche, die die Tests positiv finden - halten sie für 'prognostisch tauglich'. (*"...das muß ja sein, die können ja nicht einfach sagen: Kommste morgen und fängst da an. Die Schlauen stehen dann auf der Straße oder was und die Doofen, die hängen dann da rum, pennen sich aus..."*)

13 Jugendliche argumentieren zur Begründung ihrer Einschätzung mit dem 'Schwierigkeitsgrad' der Tests. Hierbei vermischt sich bei 10 Jugendlichen eine Komponente, welche man als 'Stigmatisierung' bezeichnen könnte mit der vermeintlich fehlenden Schwierigkeit der Untersuchungsinstrumente. Es finden sich also in diesen 10 Fällen Äußerungen vom Typus (*"Ich finde den Test ganz bekloppt, das ist ein Test für Idioten... dann wurden einem da Rechenaufgaben gegeben, die haste im ersten Schuljahr gehabt und die Fragen waren auch doof."*) Der Test wird also als stigmatisierend erlebt, weil er vermeintlich zu leicht ist.

Im Gegensatz dazu finden 3 von 13 Jugendlichen den Test zu schwer. (*"Das ist meistens Stoff für Realschüler, wir von der Hauptschule können das gar nicht schaffen. Man muß erst einmal durchblicken und dann hat man viel zu wenig Zeit dafür."*) 9 Personen lassen sich keiner der bisher angeführten Kategorien zuordnen und werden mit recht heterogenen Antworten in der Kategorie 'Sonstiges' zusammengefaßt. Hier finden sich z.T. überhaupt keine Antworten (052, 067), z.T. haben die Begründungen eher deskriptiven statt begründenden Charakter (*"Ach - z.B. die Fragen da. Zum Beispiel, welche Sachen da zusammengehören: Steine, Staubsauger und Zementsack. So wat stand ehrlich darin - solche Fragen waren dat. Oder so komische Rechtecke, so ein Puzzle mußten wir da zusammensetzen."*), z.T. werden anstelle von Begründungen Gegenvorschläge angedeutet (*"Ich finde, die könnten dat mit andere Mittel machen."*) *usw.*

Die Tabelle soll das Ergebnis noch einmal veranschaulichen:

Tab. 6: "Erinnere Dich mal an den Intelligenztest...Was hälst Du von solchen Tests?
Kannst Du das bitte einmal begründen?"

Prognostischer Wert		18
Tauglichkeit	6	
Untauglichkeit	12	
Schwierigkeitsgrad		13
zu leicht, Stigmatisierung	10	
zu schwer, Zeitdruck	3	
Sonstiges		9
N		40

3.4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE ZUM THEMA 4 (Verhalten bei hypothetisch angenommener schlechter Behandlung durch den Vorgesetzten)

Auf die Eingangsfrage zum letzten Thema (T4F1 *"Nimm mal an, ein Ausbilder/eine Aufsichtsperson von der Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit ohne jeden Grund wie den letzten Dreck. Was machst Du dann bzw. was macht Ihr dann?")* geben 17 Jugendliche an, daß sie sich an erster Stelle entweder an den Betriebsrat oder an die Jugendvertretung wendeten *("...dann geh ich sofort zum Betriebsrat, das gibt es ja nicht".)*
15 Befragte geben als Instanz zur Problemlösung an erster Stelle einen Vorgesetzten an. In dieser Kategorie sind die Funktionsträger Ausbilder, Steiger, Meister bzw. Vorgesetzter zusammengefaßt worden. *("Ich würde erstmal zum Steiger gehen, Bescheid sagen, daß wir nicht mehr nach dem wollen und so.")*

7 Personen wollen im Falle grundloser schlechter Behandlung Eigenaktivitäten ergreifen (*"Ich schnauz zurück."*), ein Jugendlicher läßt sich nicht in der Systematik dieser Kategorien fassen (*"Die behandeln mich nicht ungerecht"*).

Die Tabelle faßt dieses Ergebnis noch einmal zusammen:

Tab. 7: "Nimm mal an, ein Ausbilder/eine Aufsichtsperson von der Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit ohne jeden Grund wie den letzten Dreck. Was machst du dann bzw. was macht Ihr dann?"

Instanz Arbeitnehmervertretung (Betriebsrat, Jugendvertretung)	17
Instanz Vorgesetzter/Aufsichtsperson (Ausbilder, Steiger, Meister, Vorgesetzter)	15
Eigenaktivität	7
Sonstiges	1
N	40

Dieses quantitative Ergebnis wird durch die qualitative Auswertung der Antworten auf die Frage T4F5 (*"Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten?"*) im wesentlichen noch einmal bestätigt. Nimmt man als Beispiel den Jugendlichen mit der Personennummer 015, so zeigt sich, daß in der Antwort auf die Frage T4F5 noch einmal der Inhalt von A T4F1 aufgegriffen und entlang der eigenen Erfahrungen begründet wird:

T4F1: *"Nimm mal an, ein Ausbilder/eine Aufsichtsperson von der Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit*

ohne jeden Grund wie den letzten Dreck. Was machst Du dann bzw. was macht Ihr dann?"

AT4F1: *"Zum Betriebsrat".*

T4F5: *"Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten?"*

AT4F5: *"Nee wenn man jetzt zum Steiger geht, das ist alles Mist, dann wird nur drumrumgelabert. Ich hab schon genug gehört und selber miterlebt. Der eine redet so und der andere so, das ist also Mist - sofort ab zum Betriebsrat. Alle anderen reden nur um den Brei herum. Das beste ist, man wendet sich sofort an die richtige Stelle."*

Bei den 32 Jugendlichen, welche sich entweder an ihre Vertretungsorgane (Betriebsrat, Jugendvertretung) oder an einen Vorgesetzten (Ausbilder, Steiger, Meister, Vorgesetzter) wenden, stellt sich die Frage nach dem Ziel und Zweck dieser Vorgehensweise: Mit welchem Ziel wendet sich ein Jugendlicher z.B. an den Betriebsrat? Bei 11 von 32 Personen fehlt eine solche Angabe über Ziel und Zweck vollständig. Es finden sich Äußerungen vom Typus *"zum Betriebsrat"* ohne weitere Zusätze. Wenngleich es scheinbar naheliegt, was die Jugendlichen z.B. beim Betriebsrat wollen, so wird dies jedoch nicht explizit dargestellt.

In den weiteren 21 Fällen ist in den Äußerungen ein Zielbezug vorhanden: 14 mal geht es um reine Informationsübermittlung, sofern man eng an den Aussagen der Jugendlichen bleibt (*"Dann geh ich zum Jugendvertreter. Dem erzähl ich das..." 069).*

In 3 Fällen wird mit Begriffen wie Klärung bzw. Aus-

einandersetzung operiert (*"Ich würd mich erst einmal mit dem auseinandersetzen..." 053)* und nur bei 4 Jugendlichen finden sich 'Beschwerden','Mahnungen' (*"Dann beschwer ich mich erstmal beim Betriebsrat." 025).*

Damit gibt es insgesamt 'nur' 7 Jugendliche, welche im Falle grundloser schlechter Behandlung explizit mehr unternehmen, als dieses einer vermeintlich zuständigen Instanz rein informativ mitzuteilen.

Zusammenfassend scheint das Gesamtergebnis insofern bemerkenswert zu sein, als von 40 Befragten im Falle grundlos ungerechter Behandlung nur 7 eigeninitiativ werden. Bei der überwiegenden Zahl aller Fälle (32 Jugendliche) scheint sich hingegen ein relativ stereotypes Schema durchgesetzt zu haben, welches sich am besten mit den Worten umschreiben läßt: Für ein bestimmtes Problem gibt es immer auch eine zuständige Instanz. Dieser Eindruck, wonach ein Problem bei der entsprechenden Stelle quasi abgeladen wird, wird noch dadurch untermauert, daß die meisten dieser 32 Jugendlichen argumentative Momente gerade nicht ausdrücklich erwähnen.

Als nächstes war von Interesse, ob die Jugendlichen im Falle grundlos schlechter Behandlung mit 'kollektivem Handeln' reagierten. Die Frage T4F7 (*"Meinst Du, daß Du solche Dinge, die Dir gar nicht gefallen, wie z.B.... leichter verändern kannst, wenn Du es zusammen mit Deinen Kollegen versuchst?")* wird von 25 Personen positiv beantwortet.(*"Ja, wenn ein paar Mann gehen, das wäre schon besser. Wenn man allein geht, erreicht man sowieso nichts.")* 6 Jugendliche verneinen die Frage (*"..Am besten ist das, wenn man das allein macht, damit die sehen, daß man nicht zu feige ist, das zu sagen.")* und 9 Jugendliche äußern sich unent-

schieden (*"Weiß ich nicht..."*). Die Tabelle zeigt das noch einmal.

Tab. 8: "Meinst Du, daß Du solche Dinge, die Dir gar nicht gefallen wie z.B. ...leichter verändern kannst, wenn Du es zusammen mit Deinen Kollegen versuchst?"

Kollektives Handeln ja	25
Kollektives Handeln nein	6
Kollektives Handeln weder/noch	9
N	40

4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse werden nun vor dem Hintergrund der theoriegeleiteten Überlegungen diskutiert.
Auffällig hierbei sind zunächst einmal

4.1 WIDERSPRÜCHE IM GESAMTERGEBNIS

Wie aus der Ergebnisdarstellung hervorgeht, fallen die Resultate widersprüchlich aus. Die formulierten Hypothesen treffen bis auf eine Ausnahme nicht zu.

Die Hypothese über den ersten Themenbereich (H1) nimmt an, daß die Jugendlichen mit ihrer aktuellen Situation als Bergjungarbeiter vorwiegend unzufrieden seien. Diese Annahme trifft nicht zu. Das Gegenteil ist der Fall. Die Jugendlichen äußern sich eher zufrieden als unzufrieden.

Die Hypothese über den zweiten Themenbereich (H2) kann ebenfalls keine Geltung beanspruchen, beinhaltet sie doch, daß die Jugendlichen die Situation ihrer eigenen Ausbildungslosigkeit überwiegend mit externalen statt mit internalen Faktoren erklären. Die Ergebnisse weisen hingegen aus, daß die Interviewten in erster Linie mit neutralen Ursachenfaktoren operieren.

Ähnliches gilt für die Hypothese über den vierten Themenkomplex (H4). Sie unterstellt starke Empfindlichkeit der Jugendlichen auf ungerechte Behandlung und oppositionelles Verhalten als Folge. Stattdessen findet man hier ambivalente, z.T. sogar zurückhaltende Äußerungen.

Die einzige Hypothese, die sich als zutreffend erweist,

ist die über den dritten Themenbereich (H3). Die Jugendlichen beurteilen die betrieblich durchgeführte Eignungsuntersuchung tatsächlich sehr negativ.

Die Angemessenheit dieser dritten Hypothese entwirrt keineswegs die Widersprüchlichkeit im Gesamtergebnis. Eher im Gegenteil: Es ist nicht einsichtig, warum gerade diese Annahme zutrifft, alle anderen aber nicht. Die Hypothese über systematische Zusammenhänge zwischen den Themenbereichen trifft ebenfalls nicht zu. Die angenommene Durchgängigkeit und Regelhaftigkeit - aus sachlogischen Erwägungen begründet - muß in der subjektiven Logik (Psycho-Logik) der Jugendlichen keineswegs auftreten: Es kommt durchaus vor, daß sich die Befragten in einem Themenbereich (z.B. T1) überwiegend positiv und zustimmend äußern und in einem anderen Themenkomplex (z.B. T3) schroff ablehnend reagieren.

Diese z w i s c h e n den Themenbereichen auftretenden Widersprüche gibt es schließlich auch i n n e r h a l b eines Themas bzw. innerhalb der Themen. Das prägnanteste Beispiel dafür ist der erste Themenkomplex. Die Widersprüchlichkeit äußert sich darin, daß sich eine Reihe von Personen in ihrer (ersten) Antwort auf die Entscheidungsfrage T1F1 als zufrieden ausgeben und gleichzeitig in den Antworten auf die Begründungsfragen Unzufriedenheit kommunizieren.

Die allgemeine Hypothese behauptet das Überwiegen negativer, kritischer und ablehnender Elemente im Selbstbild der Jugendlichen. Sie wird den Ergebnissen nicht gerecht, weil sie zu undifferenziert formuliert ist.

Aufgrund der Widersprüchlichkeit im Gesamtergebnis sind Annahmen getroffen und Bedingungen entwickelt worden, welche den Daten aller Themenbereiche möglichst widerspruchsfrei angepaßt werden können.

4.2. ANNAHMEN UND BEDINGUNGEN ALS INTERPRETATIONSHINTERGRUND FÜR DIE WIDERSPRÜCHLICHE ERGEBNISSTRUKTUR

Eine Erklärung muß das zu Erklärende geordneter und einfach verständlicher machen. Deshalb werden zur Interpretation der Widersprüchlichkeiten in den Interviewäußerungen einige Annahmen getroffen und Bedingungen gesetzt.

Erstens wird angenommen, daß sich selbstbezogene Wertsysteme bzw. Subsysteme (, welche einzeln gesehen je einen Aspekt des Selbstbildes ausmachen und sich - synoptisch betrachtet - zu einer umfassenden Selbstbeschreibung der Jugendlichen zusammenfügen) entwickeln und verändern. (1. Annahme)

Zweitens soll davon ausgegangen werden, daß die Subsysteme in den verschiedenen Gegenstandsbereichen in ihrer Entwicklung voneinander unabhängig sind. (2. Annahme)

Daraus folgt drittens, daß sich die Subsysteme bis zu einem Zeitpunkt aufgrund bestimmter Bedingungen verschieden weit entwickelt haben (können). (3. Annahme)

Ein Entwicklungs p r o z e ß (1. Annahme) wird einmal deshalb hyposthasiert, weil Wertmuster sich beständig verändern und nicht als statisch verstanden werden können. Man stellt sich also "kein statisches Gebilde im Sinne einer festen, unveränderlichen Disposition, sondern ein in steter Umwandlung begriffenes System vor."[1)]

---

1) Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969, S. 221.

Zum anderen läßt sich damit die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse leichter erklären: Wenn sich die Jugendlichen z u e i n e m Z e i t p u n k t g l e i c h z e i - t i g zu einem Gegenstandsbereich p o s i t i v und zu einem anderen Gegenstandsbereich n e g a t i v äußern, kann man annehmen, daß sich die geäußerten Werthaltungen unabhängig voneinander (2. Annahme) aber in Abhängigkeit von bestimmten, noch näher zu bezeichnenden Bedingungen unterschiedlich weit entwickelt haben. Man könnte diese Vorstellung so veranschaulichen:

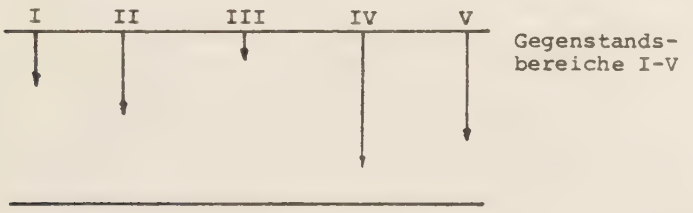


Abb.4: Unterschiedliche Entwicklung von selbstbezogenen Werthaltungen verschiedener Gegenstandsbereiche zu einem Zeitpunkt

Da diese Wertmuster beständig in Bewegung sind, lassen sich kaum Anfangs- bzw. Endpunkte markieren. Man kann aber zur präziseren Charakterisierung des Prozeß' davon ausgehen, daß die Entwicklungsrichtung durch zunehmende Intensität und Tiefe der Auseinandersetzung mit den Gegenstandsbereichen gekennzeichnet ist. Wir treffen die Jugendlichen in einer entscheidenden, labilen Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben an. Liegen normalerweise in vielen Lebensbereichen Normen fest, an denen Verhalten sanktioniert wird, so ist das hier nicht der Fall: Die Jugendlichen sind gerade dabei, in einen neuen Lebensraum einzutreten und kennen die geltenden Normen noch nicht so genau.

Insofern fehlt das meistens vorhandene stabilisierende Gefüge von Wertbegriffen, an denen das eigene Verhalten ausgerichtet werden kann.
An Stelle der eigenen rücken äußere, fremde Wertmuster. Sie konfrontieren die rudimentär ausgebildeten eigenen (sofern überhaupt vorhandenen) und führen zur Umgestaltung der eigenen Bewußtseinsinhalte. Hierbei werden Fremdelemente assimiliert, die Jugendlichen machen sich äußere Argumente zu eigen. Gerade zu Beginn dieses Prozeß' sind die eigenen Werthaltungen stark von Fremdanteilen durchsetzt. Viele Äußerungen haben deswegen den Charakter einer Schablone.Sie sind z.T. fassadenhaft brüchig, labil und leicht umzustoßen.
Die Jugendlichen gehen an vielen Situationen nicht mit angepaßten Überlegungen heran, sondern bleiben automatenhaft bei den vorgegebenen, fremden Denkmustern.
In dieser Phase überwiegen die affirmativen gegenüber den kritischen Elementen in den Werthaltungssystemen.

Im weiteren Entwicklungsprozeß verbessern sich die 'Leistungen' bei der Bildung von Wertmustern. Die Aneignung der Realität wird konkreter, detaillierter, differenzierter aber auch komplexer. Die vormaligen Fremdanteile in den Wertmustern weichen zugunsten von Eigenanteilen. Die Wertbegriffe werden echter, anstelle des Schablonenhaften tritt Authentizität.
Dieser Prozeß geht einher mit der Zunahme von kritischen gegenüber affirmativen Elementen.
Man kann ihn sich so vorstellen:

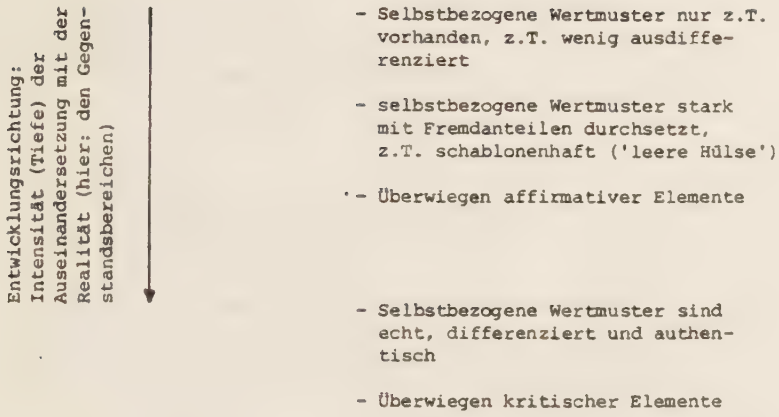


Abb. 5: Entwicklungsrichtung im Prozeß der Ausbildung und Veränderung von selbstbezogenen Wertmustern

Die Äußerungen der Jugendlichen und damit die Ergebnisse fallen nun unterschiedlich aus, je nachdem, wie weit sich dieser Prozeß entwickelt hat. Zur Erläuterung: Wenn der Jugendliche bei der Beantwortung der Interviewfragen bereits auf Erfahrung mit dem Thema zurückgreifen kann, dann wird er diese Frage anders beantworten als wenn er diese Erfahrung nicht hätte. Denn der Prozeß der Entwicklung der Werthaltungen ist in diesem Falle vor dem Hintergrund der Bedingung 'Erfahrung mit dem Gegenstandsbereich' weiter fortgeschritten.

Unter der großen Anzahl von Bedingungen, welche bei der Erklärung der Entwicklung und Veränderung von Werthaltungen eine Rolle spielen, habe ich hier die m.E. wichtigsten zusammengestellt. Es handelt sich einmal um allgemeine umweltspezifische Lebensbedingungen und zum anderen um spezielle Bedingungen auf Seiten des Individuums.

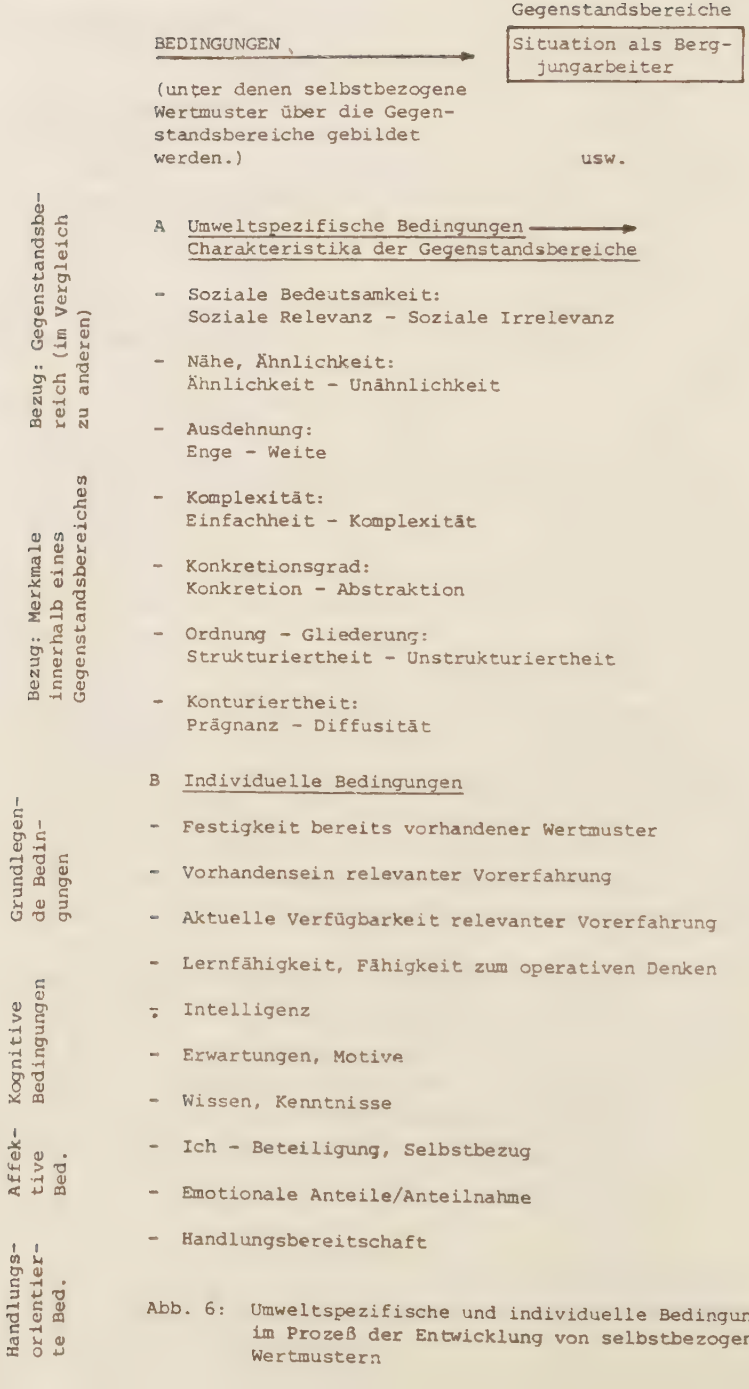


Abb. 6: Umweltspezifische und individuelle Bedingungen, im Prozeß der Entwicklung von selbstbezogenen Wertmustern

Der Prozeß der Herausbildung von Wertmustern ist von den allgemeinen umweltspezifischen Lebensbedingungen und von speziellen individuellen Lernerfahrungen abhängig. D.h.: "Der Mensch lebt nicht nur in einem objektiven physikalischen Raum, sondern er besitzt einen 'Lebensraum' (Lewin), in welchem die Objekte und die Beziehungen zwischen den Objekten subjektiv gefärbt sind, erstrebt oder gemieden werden." [1)]

So hängt z.B. die Bildung einer Werthaltung zur eigenen Arbeit von der Bedeutung ab, die dieser Arbeit im Rahmen der bestimmten Umwelt zukommt, zum anderen aber auch davon, wie das Individuum diese Bedeutung individuell verarbeitet und integriert.

Unter den Umweltbedingungen werden hier die Charakteristika der vier Gegenstandsbereiche behandelt. Das bedeutet im einzelnen:
Je größer die (durch das Individuum definierte) soziale Bedeutsamkeit des Gegenstandsbereiches, je enger und überschaubarer dieser Bereich und je ähnlicher er mit anderen Sachgebieten ist, über welche bereits Wertmuster vorhanden sind, desto differenzierter und echter wird der Erwerb der neuen Werthaltung ausfallen können; der Prozeß der Herausbildung des neuen Wertsystems ist zu einem Zeitpunkt relativ weit fortgeschritten. In dieselbe Richtung zielen auch die weiteren Bedingungen. Im Prozeß der Herausbildung von Wertmustern wirken sie wie Katalysatoren. Je einfacher, konkreter, strukturierter und prägnanter

---

1) Lewin, K., Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963. Zitiert nach Oerter, R., a.a.O., S. 217.

die Merkmale bzw. Ereignisse im Gegenstandsbereich sind, desto leichter lassen sich praktische Erfahrungen machen und umso differenzierter und realitätsangemessener kann das Verarbeitungsergebnis in Form der neu erworbenen Werthaltung sein.

Diese Zusammenhänge sind ebenfalls aus den psychologischen Gesetzmäßigkeiten der Begriffsbildung bekannt. "Die Begriffsbildung ist umso schwieriger, je komplexer die Aufgabe ist...je unauffälliger die relevanten Merkmale sind...je abstrakter der zu erwerbende Begriff ist."[1)]

Zu den wichtigsten Bedingungen auf seiten des Individuums zählt sicherlich die Festigkeit bereits vorhandener Wertmuster. Solche Muster wirken beim Neuerwerb von Werthaltungen ähnlich wie relevante Vorerfahrungen: Die Präzision der Aneignung der Realität bzw. der Herausbildung von Wertmustern über Gegenstandsbereiche ist in hohem Grade abhängig davon, ob bereits praktische Erfahrungen vorhanden und aktuell verfügbar sind.

Auf die große Bedeutung der Vorerfahrung wird in vielen Quellen hingewiesen, so u.a. bei Zurek. Dort heißt es (allerdings bezogen auf das Denken der Arbeiterin) im Zusammenhang mit der Erfahrungsanalyse bei sozialen Problemen: "Die Auswertung eigener erlebter, gehörter Lebens- und sozialer Praxiserfahrung ist für das Denken der Arbeiterin dabei cha-

---

1) Weinert, F., E., Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie 2, Frankfurt am Main 1974, S. 669.

rakteristisch."[1)]
Und weiter:
"Die soziale Erfahrungsanalyse ist eine klassenspezifische Denkform der Arbeiterin; sie ist für das Denken der Arbeiterin die wesentlichste Analyseform. Die 'direkte' (selbst erlebte) Erfahrung ist die Hauptquelle der Erfahrungsanalyse; nur wo direkte Erfahrungen verarbeitet werden, wird die Erfahrungsanalyse 'reich' und expressiv entwickelt."[2)]

Diese grundlegenden Bedingungen sind eng verzahnt mit denen, die hier als kognitive gekennzeichnet sind. So werden z.B. bestimmte (Vor)erfahrungen in der bisherigen Lebensgeschichte zu bestimmten Erwartungen und Motiven führen.

Es gibt Hinweise dafür, daß die kognitive 'Ausstattung' eines Individuums im Prozeß der Entwicklung und Veränderung von Wertsystemen Bedeutung hat. Aus den Interviews und aus weiteren Daten geht hervor, daß Lernfähigkeit, Fähigkeit zum operativen Denken, Wissen, aber auch Intelligenz hierbei Einfluß haben.[3)] Diese

---

1) Zurek, A., a.a.O., S. 236.
2) Ebenda, S. 267.
3) Dieses Postulat läßt sich sicherlich kritisieren. So heißt es dazu etwa bei Zurek:
"...die Konzepte Intelligenz und Kreativität sind nichts anderes als strukturelle Erfassungen gesellschaftlicher Erkenntnisformen innerhalb der Entfremdung, wie sie innerhalb der Marx'schen 'Denkpsychologie' dargestellt worden sind: Danach formalisiert das Intelligenzkonzept lediglich den Denkfehler des Rationalismus (deduktives Vorgehen, Geringschätzung der sinnlichen Erkenntnis , Lösungsprinzipien an den Stoff herantragen, ausschließlich Hervorheben des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten) - als Typen ergeben sich: der Hoch-Intelligente, der konvergente Denker, der 'Thinking-out-Typ'; das Kreativitätskonzept formalisiert dagegen den Denkfehler des Empirismus (Fixierung auf die Sinnesdaten, induktives Vorgehen, Geringschätzung der Theorie, Hervorheben des Absteigens vom Konkreten zum Abstrakten) - als Typen ergeben sich: der Hoch-Kreative, der divergente Denker, der Einfallsreiche und als Strategien: angefangen

kognitiven Faktoren spielen jedoch eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu affektiven Komponenten. Hier sind besonders selbstbezogene Faktoren (ego-involvement) und emotionale Anteile angesprochen. Diese beiden Faktoren sind eng verschränkt und bedingen sich wechselseitig. Situationen werden anders begriffen, wenn sie für das eigene Selbst von Belang sind und wenn starke emotionale Anteile mitschwingen. "Das Charakteristische an dem so verstandenen Wert (hier: Wertmuster, Anm. d. Verf.) sind ja gerade Qualitäten, die mehr mit Bedürfnissen, affektiven Prozessen und mit Ichbeteiligung zu tun haben als mit rein kognitiven Leistungen."[1)]

Die Handlungsbereitschaft als letzte Komponente ist eng mit den umweltspezifischen Charakteristika der Gegenstandsbereiche verbunden, da die Bereitschaft zu handeln von Umweltfaktoren ('Reizmustern') angeregt wird.

Für alle individuellen Bedingungen gilt: Je ausgeprägter sie sind, (Beispiel: Je mehr Vorerfahrung, je mehr Wissen und Kenntnisse über einen Gegenstandsbereich, je stärker die emotionale Anteilnahme und je ausgeprägter die Handlungsbereitschaft) desto mehr wirken sie im Sinne von Katalysatoren auf den Entwicklungsprozeß der Wertsysteme, desto weiter fortgeschritten kann man sich diesen Prozeß also vorstellen. Wie schon angedeutet, sind sowohl die umweltspezifischen als auch die individuellen Bedingungen nicht voneinander unabhängig. Zwischen beiden Bereichen aber

---

...vom primitiven Versuch-Irrtum-Verhalten bis zur Strategie des Einfallsbombardements (und ihrer Trainingsmethode, dem 'Brain-storming')."
Zurek, A., a.a.O., S. 396f.

1) Oerter, R., a.a.O., S. 218.

auch innerhalb der Bereiche gibt es wechselseitige Abhängigkeiten. Bei der Erklärung der Entwicklung von Wertmustern wird man das in Rechnung stellen müssen.

Soweit zu den konstruierten Annahmen. Worin besteht nun die Widersprüchlichkeit beim ersten Thema und wie kann man sie mit Hilfe der beschriebenen Annahmen und Bedingungen aufklären?

4.2.1 Zufriedenheit mit der Situation als Berjungarbeiter: Schein oder Wirklichkeit?

Formal ausgedrückt besteht die Friktion darin, daß die Hypothese über Zusammenhänge innerhalb der Themenbereiche nicht zutrifft, d.h. die Interviewäußerungen zum ersten Thema sind i n s i c h nicht stimmig. Wieso im einzelnen? Die Ergebnisdarstellung erbringt, daß die Jugendlichen ihre Situation als Bergjungarbeiter a u f d e n e r s t e n B l i c k eher zufrieden als unzufrieden erleben. 23 Jugendliche äußern Zufriedenheit, 10 sind unzufrieden und 7 geben eine indifferente Stellungnahme ab.
Dieses Ergebnis widerspiegelt eine positive Stimmungslage. Daß 25 % der Befragten unzufrieden sind, ist ein deskriptives Ergebnis, welches nicht aus dem Rahmen des Erwarteten fällt.

Geht man nun aber einen Schritt weiter und betrachtet die Argumente der Personen anzahlmäßig, so findet man keineswegs das geschilderte 2:1-Verhältnis. Stattdessen zählt man - sofern pro Person ein Argument gewertet wird - 23 positive und 17 negative Begründungen.

Nimmt man alle vorliegenden Argumente[1], so kommt der Widerspruch noch offener zum Ausdruck; 38 positive stehen 44 negativen Begründungen gegenüber.
Damit erhält man ein deutlich negativeres Gesamtbild. Einfach ausgedrückt kommt es dadurch zustande, daß eine Reihe von Personen, welche sich in ihrer Antwort auf die erste E n t s c h e i d u n g s f r a g e (T1F1) als zufrieden ausgeben, von ihrer Argumentation her - also in den Antworten auf die B e g r ü n d u n g s f r a g e n - als unzufrieden bezeichnet werden müßte.

Als Beispiel dafür läßt sich ein Ausschnitt aus dem Interview mit der Person O23 zitierten. Es beginnt so:
"Wie schätzt Du denn selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein? Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?"
"Ja, kann man sagen..."

Soweit würde man den Jugendlichen zu den Zufriedenen rechnen. Wie vorgesehen, stellt der Interviewer als nächstes folgende Frage:
"Kannst Du das mal begründen?"
Die Antwort des Jugendlichen relativiert seine erste Äußerung bereits deutlich.
"Na, ich war froh, daß ich überhaupt erstmal Arbeit gefunden habe. Daß man nicht auf der Straße liegt oder so."

Man erkennt hier recht einfach die Negativabgrenzung. Der Jugendliche begründet seine Zufriedenheit nicht

---

1) Hiernach ist es denkbar, daß eine Person mit vielen - evtl. unwichtigen - Argumenten mehrere andere Personen mit wenigen - evtl. wichtigen - Argumenten 'aufwiegt'. Ebenso wäre es möglich, daß sich bei mehreren Argumenten pro Person die subjektive Bedeutsamkeit verschiebt; das erste Argument wäre evtl. das gewichtigste, die weiteren werden'lamentierend dahergeredet.'Solche verzerrenden Tendenzen kommen jedoch nicht vor.

positiv mit der Tatsache, daß er Bergjungarbeiter ist sondern negativ damit, daß er nicht mehr auf der Straße liegt.

Insgesamt wird so im Verlaufe des Gesprächs die erste Äußerung des Jugendlichen, wonach er sich als zufrieden ausgibt, n i c h t bestätigt. Es drängt sich eher der umgekehrte Eindrück eines unzufriedenen Bergjungarbeiters auf. Hierbei handelt es sich nicht um ein singuläres Ereignis sondern um eine typische, den Jugendlichen eigene, widersprüchliche Argumentationsstruktur.
Hinweise auf solche und ähnliche Argumentationscharakteristika finden sich interessanterweise auch in der jüngeren Literatur. So schildert Galliker in einer Arbeitszufriedenheit-Studie (mit einem Seitenhieb auf 'positivistische Frage-Methoden', wodurch "die Befragten (...) widerspruchslos gehalten (werden)")[1]:

---

1) "Viele Meinungsumfragen über Arbeitszufriedenheit sind uns bereits bekannt. In der Regel ergeben sich für die Auftraggeber ganz positive Resultate: Die meisten Befragten sind mit ihrer Arbeit zufrieden und können selbständig arbeiten. Ergibt sich jedoch das gleiche Bild, wenn die Betroffenen ihre Meinung nicht nur mit einem Kreuz kundtun können, sondern gebeten werden, möglichst frei über ihre Lage zu sprechen? Gerade die jüngsten politischen Ereignisse zeigen wiederum, daß die herrschende Ruhe und Ordnung täuschen kann. Die Positivisten sind dann überrascht, wenn ihre doch auf wissenschaftlicher Basis erarbeiteten Resultate durch plötzlich aufkommende Massenbewegungen weggefegt werden."
Galliker, M., Arbeit und Bewußtsein. Eine dialektische Analyse von Gesprächen mit Arbeitern, Angestellten, Beamten und Selbständig Erwerbenden, Frankfurt/Main 1980, S. 7 .

"Meinungsumfragen erfassen nur das Oberflächen-Bewußtsein der Befragten. Wie es 'tief drinnen' aussieht, erfährt man, wenn man den Befragten Zeit gibt, über ihre Situation nachzudenken. Eine Schweizer Untersuchung zur Arbeitszufriedenheit von Arbeitnehmern zeigt, daß sich unter dem Schein von Harmonie und Zufriedenheit die wirklichen Bewertungen der eigenen Situation verbergen. Widersprüche, Unzufriedenheit und Unbehagen werden erkennbar - der schöne Schein der ersten Antwort ist zerstört."[1)]

Ebenfalls sehr aufschlußreich ist die verblüffende Analogie in der Diktion der Befragten im Vergleich zu Bergjungarbeitern. Am Beispiel einer Verkäuferin aus einem großen Warenhaus in Zürich:
"Es gefällt mir...Es ist schön...Wir werden in dem Sinn auch von der Firma sehr unterstützt. Wir bekommen viele Sachen und das meiste, was wir brauchen für uns selber, bekommen wir für fünfzig Prozent. Zum Teil haben wir aber auch Coiffeurspesen und Kleiderspesen...Es ist aber verschieden... Ich kann nicht verallgemeinern...Zum Beispiel finde ich den Abendverkauf auch eine Sauerei...Da muß man einfach arbeiten von 9.oo bis 21.oo Uhr...Das ist einfach nicht normal...Bei der Arbeit selbst kommt man sich wirklich vor wie ein Affe im Käfig...Da ist irgendwie etwas von einem weggenommen".
Dazu die Interpretation Gallikers:
"Wir können hier in geraffter Form miterleben, wie diese Verkäuferin in einer spiralförmigen Bewegung auf immer tiefere Schichten stößt. Was zunächst allgemein positiv gesetzt wurde, wird durch das Hinzufügen

---

1) Galliker, M., Arbeitszufriedenheit: Schein und Wirklichkeit. In: Psychologie Heute, November 79, S. 46ff.

besonderer Bestimmungen immer mehr eingeschränkt, bis es schließlich in sein Gegenteil umkippt. Aus der anfänglichen Zufriedenheit wurde massive Kritik und Unzufriedenheit. Der Schluß ihrer Äußerungen widerspricht dem Anfang. Von dem Anfang bleibt gleichsam nur die leere Hülse übrig."

Und verallgemeinernd:
"Bei allen Berufsgruppen konnten mehrere solcher spezifischen Konflikte herausgearbeitet werden. Die Betroffenen finden immer Argumentationsfiguren, um sich über sie hinwegzutrösten. Am häufigsten sind Äußerungen wie: *'Anderen geht es auch nicht besser', (Hier: '... und zum Bergmechaniker hab ich auch keine Lust, das ist doch das gleiche. Da bist 'de auch unter Tage.') 'In jedem Beruf gibt es etwas', 'Früher ging es mir noch schlechter', 'Heute geht es den Arbeitern viel besser'...* Damit Erwerbstätige nicht an ihrer Lage verzweifeln und verbittern, m ü s s e n s i e s i c h i h r S e l b s t g e f ü h l e r h a l t e n . Deshalb betonen sie zunächst die positive Seite des Widerspruchs, in dem sie stecken. So müssen noch minimale Entscheidungsmöglichkeiten bei der Arbeit (z.B. Wahl des Papiers bei einer angelernten Büroangestellten) für die Selbstbestätigung herhalten. Gerade weil die meisten Erwerbstätigen so unselbständig arbeiten müssen, wird zunächst einmal festgehalten, wo Spuren von Selbständigkeit zu finden sind. Es ist für einen Erwachsenen schwer, sich einzugestehen, daß er in einem so zentralen Lebensbereich, wie es die Arbeit ist, so unselbständig geblieben ist."[1)]

---

1) Galliker, M., Arbeitszufriedenheit: Schein und Wirklichkeit, a.a.O., S. 52.

Ganz ähnliche 'spiralförmige Bewegungen' finden sich bei den Bergjungarbeitern:
"In der BJ-Werkstatt haben wir alles gemacht, was in dem Tarifvertrag dringestanden ist. Z.B. Hydraulik, da haben wir Hydraulik gemacht. Alles klar gewesen. Jetzt im Moment beim X. wird alles gemacht. Den Rest der Zeit immer Steine weggeschleppt, im Winter mit den dünnen Klamotten mußten wir draußen Steine schleppen und alles, Schnee wegschöppen und alles, richtige Mistarbeiten. Erkältung gekriegt, Krankenschein, alles. Bloß wenn wir nach Jacken gefragt haben, haben wir keine gekriegt. Da haben sie gesagt, arbeitet ein bißchen mehr, da werdet ihr warm. Genau. Am Anfang war gut und in der Werkstatt auch. Erst wo der Auftrag durchkam, eine Mauer wird abgerissen und neugebaut, wir müssen ran. Wenn AV (Name einer Schachtanlage, Anm. d. Verf.) so 'ne große Zeche ist und Ausgebildete haben will, dann werden sie sich wohl wenigstens noch ein paar gescheite Maurer, ausgebildete Maurer leisten können. Die Ausbilder tun sich nachher noch dicke, wie die die Mauer gebaut haben, und wir haben sie in wesentlichen Teilen gebaut.

Wie läßt sich nun die Argumentationsstruktur möglichst widerspruchsfrei mit den beschriebenen Annahmen in Einklang bringen?

Bezüglich des ersten Gegenstandsbereiches - von der Entscheidungsfrage T1F1 abgefragt - verfügen die Jugendlichen nicht über ein weit entwickeltes oder stark

ausgeprägtes Wertmuster, weil die Bedingungen zur Herausbildung dazu bis zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung nicht vorhanden waren. Betrachtet man erst einmal die umweltspezifischen Bedingungen, so erkennt man hier bis auf eine Ausnahme nur extreme Fälle. Zwar ist das abgefragte Thema für die Jugendlichen (subjektiv) höchst bedeutsam, alle anderen Charakteristika des Gegenstandsbereiches sind jedoch so ausgelegt, daß sie die Ausbildung einer diesbezüglichen Werthaltung nicht fördern. Bei der Einschätzung der eigenen Situation als Bergjungarbeiter handelt es sich ohne Zweifel um die Abfrage eines sehr weiten Gegenstandsbereiches (Weite/Enge des Gegenstandsbereiches), der zudem noch wenig Ähnlichkeit mit anderen Bereichen aufweist, über welche bereits Wertmuster bestehen (Nähe, Ähnlichkeit). Das angesprochene Thema 'Ausbildung und Anlernung im Bergbau' ist recht komplex (Komplexität). Dies gilt insbesondere für diese Jugendlichen, da sie sich am Anfang ihrer 'Bergbaulaufbahn' befinden.

Durch die Abfrage einer Einschätzung *("Wie schätzt Du... Deine Situation... ein?")* ist der Konkretionsgrad nicht sehr hoch. Eher im Gegenteil: Eine Einschätzung ist stets eine (bestimmten Regeln folgende) Abstraktion von Personen, Objekten, Ereignissen oder Situationen. Die Beantwortung der Frage setzt also Verallgemeinerung voraus. Insofern wirkt die Frage ziemlich abstrakt. (Konkretionsgrad) Weiterhin ist der Gegenstandsbereich wenig strukturiert (Ordnung, Gliederung); es gibt keine prägnanten Merkmale, die das Thema gegliedert erscheinen lassen. Bei der Frage *("Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein?")* können sich die Jugendlichen nicht an besonders prägnante Punkte, Ereignisse oder Situationen erinnern, welche dann die Beantwortung erleichtern würden (Konturiertheit).

Dieser Eindruck wird noch durch die Betrachtung der individuellen Bedingungen verstärkt. Hierbei scheint der Faktor 'Festigkeit bereits vorhandener Wertmuster' eine Rolle zu spielen, wobei in diesem Falle Wertvorstellungen - sofern überhaupt vorhanden - noch wenig ausgeprägt sind. Das hängt u.a. auch damit zusammen, daß die Jugendlichen noch relativ am Anfang ihrer Laufbahn im Bergbau stehen und vorher kaum Gelegenheit hatten, solche Wertvorstellungen über die Situation als Bergjungarbeiter zu entwickeln. Dadurch, daß eine E i n s c h ä t z u n g von den Jugendlichen erfragt wird *("Wie schätzt Du .. Deine Situation ... ein?")* wird die Bedeutung der eigenen (Vor)erfahrung zurückgedrängt. Eine Einschätzung abzugeben, erfordert ja geradezu, die Besonderheit der eigenen Erfahrung zugunsten allgemeingültiger Gesichtspunkte zurückzustellen. Insofern kann man auch nicht ausschließen, daß selbstbezogene Elemente (Ichbeteiligung) ebenfalls in den Hintergrund gedrängt werden, obwohl dies bei der Fragenkonstruktion anders geplant war. Bei fehlendem Selbstbezug sinkt meistens auch die emotionale Anteilnahme und die Handlungsbereitschaft.

Die kognitive Ausstattung der Respondenten kommt der Herausbildung eines Wertsystems für diesen Gegenstandsbereich ebenfalls nicht entgegen. Wissen und Kenntnisse kann man hier nicht voraussetzen, beides spielt aber eine Rolle bei der Komplexität des Themas. Wenngleich man solche Faktoren wie Intelligenz und individuelle Lernfähigkeiten nicht überbewerten sollte, gibt es dennoch Hinweise aus den Interviews dafür, daß die Aneignung von Wertmustern auch in diesen Bereichen behindert wird.

Zusammenfassend: Der Prozeß der Herausbildung von Wertmustern für den ersten Gegenstandsbereich befindet sich in Abhängigkeit von den gegebenen Bedingungen noch relativ weit am Anfang. Von daher wird jetzt auch erklärlich, warum gerade bei den Antworten zu Beginn des Interviews - also auch bei der Antwort auf die Frage nach Zufriedenheit - sich ganz eindringlich der Verdacht aufdrängt, daß diese nicht echt sind[1], d.h. nicht mit der wirklichen Meinung der Jugendlichen übereinstimmen. Was in den verbalen Manifestationen zum Vorschein kommt, sind assimilierte Fremdargumente, welche mit der echten, authentischen Auffassung der Jugendlichen (noch) nicht übereinstimmen. Man kann sich gerade die zu Interviewbeginn geäußerten Muster vorstellen wie Schablonen, die sich als fassadenhaft brüchig erweisen wie 'leere Hülsen'.

Hier zeigt sich eine auffällige Ähnlichkeit mit den von Popitz, Bahrdt, u.a. (1961) beschriebenen Topoi. Ein Topos ist demnach "eine sprachlich festliegende Formel, die stereotyp wiederholt wird, eine Sprachhülse, ein Klischee".
Die Topoi schwanken zwischen hoher Originalität, Schilderungskraft und Bildhaftigkeit einerseits und sprachlicher Laschheit und verwaschener Phrase andererseits. Diese Laschheit im Sinne einer Sprachhülse geht oftmals damit einher, daß die Jugendlichen nicht i h r e e i g e n e n Argumente entwickeln sondern 'Gehörtes einfach daherreden'. Am sichtbarsten wird das an folgenden Äußerungen, die stellvertretend für viele andere sind:

---

1) Hinweise auf die 'Brüchigkeit' oberflächlicher Äußerungen finden sich auch bei Deppe. "Vielmehr erwies sich die von der bürgerlichen Soziologie als Affirmation deklarierte Einstellung bei näherer Analyse als Apathie, Resignation und Indifferenz der Arbeiterschaft - insgesamt als die wenn auch nicht mehr politisch und klassenspezifisch artikulierte Erfahrung einer objektiven gesellschaftlichen Randstellung und Unterordnung. Deppe, F., Das Bewußtsein der Arbeiter, a.a.O., S. 74.

"... Und zum Bergmechaniker hab ich auch keine Lust, das ist doch das gleiche. Da bist'de auch unter Tage."
"Bergmechaniker ist praktisch dasselbe wie Bergjungmann. Bloß, daß man da übertage ist in der Werkstatt und feilen und sägen muß. Wenn man 'ne Ausbildung kriegt als Bergmechaniker, dann ist man auch untertage."

"Vorteile überhaupt nicht. Nachteile: daß man, wenn man älter wird, überall hingeschickt wird und die Dreckarbeit machen muß, den Vorteil hast'de jetzt, daß de eben jünger bist und in der Lehre bist..."

"Wie die das erklärt haben? Ja, die haben gesagt, ihr habt bloß einen Arbeitsvertrag, daß wir so lernen wie die anderen auch."

Solche und ähnliche Anschauungen kommen zu Interviewbeginn vor, obwohl aus verschiedenen Quellen bekannt ist, daß 95% der Personengruppe einen Beruf erlernen wollen. Typisch dann aber auch, daß solche Statements im weiteren Interviewverlauf - ohne Zutun des Interviewers - zurückgenommen werden.
"Man merkt aber sehr stark im Betrieb, daß wir Jungarbeiter sind. Das merkt man: Die Dreckarbeiten. Die macht nie ein Bergmechaniker. Immer wenn z.B. Butterraum sauber machen oder so ansteht, liegt Scheiße - krass ausgedrückt jetzt - Bergmechaniker geht vorbei - nix, Schlosser geht vorbei - nix, Elektriker geht vorbei. Bergjungarbeiter macht die schwersten Arbeiten: 'Los komm mal mit, mach die Scheiße weg' oder so. Genauso an der Bohrwand, genau dasselbe."
Die Interpretation, wonach die Jugendlichen - von der Schule kommend - in bestimmten unüberschaubaren, komplexen und wenig strukturierten Bereichen erst einmal weder konkrete Vorerfahrung noch Kenntnisse noch persönliche Bezüge haben und dann gerad in diesen Bereichen fremde Sichtweisen übernehmen und

als ihre eigenen weitergeben, wird letztlich auch von den Bergjungarbeitern selbst bestätigt. Zum ersten Punkt (fehlende Vorerfahrung) äußert ein Befragter stellvertretend für viele:
"Das hat mir überhaupt keiner erklärt. Ich hab mich vorgestellt auf der Zeche, da hab ich tausend Blätter gekriegt. Auf einem stand was von Bergmechaniker. Da bin ich hingegangen und hab gefragt: Bin ich nun Bergmechaniker? Hat der gesagt: Nee, Bergmann. Da wußte ich erst gar nicht, was das ist...". Wird hier sehr prägnant das Defizit an Erfahrung, Wissen und persönlichen Bezügen offenbar, so zeigt die folgende Äußerung die Assimilation von Fremdargumenten; Es wird wohl weniger die Meinung des Jugendlichen als vielmehr die relevanter (hier: über Information verfügender) Bezugspersonen widergespiegelt:
"Haben die im Betrieb das auch so erklärt?"
"Die haben mir gar nichts erklärt - ich hab ja trotzdem einen Ausbildungsvertrag."
"Ja, als Bergjungarbeiter."
"Ja."
"Und was hälst Du davon?"
"Die (Hier sind Bergmechaniker gemeint. Anm. d. Verf.) haben auch nicht mehr Chancen als wir, in zwei Jahren ist das sowieso aus, der macht dann vielleicht das dritte Jahr, da brauchen wir uns keine Sorgen mehr machen." Daß hier die Meinung der betrieblichen Bezugspersonen bzw. Vorgesetzten durchschimmert und nicht die genuine Ansicht der Jugendlichen, kann man selbst dann ahnen, wenn man Bergbaubetriebe nicht von innen kennt.

Letzlich wird so auch der (nur scheinbare) Widerspruch zwischen verstärkt geäußerter Zufriedenheit auf die Frage T1F1 und den negativen Argumenten bei den Be-

gründungsfragen erklärbar: Die doch recht positive Stimmungslage bricht wie eine Fassade sofort zusammen, wenn die Interviewer nachhaken, Begründungen erfragen und dadurch die Befragten anhalten, tiefer und intensiver nachzudenken.

Das könnte auch damit zusammenhängen, daß die Begründungsfragen im Gegensatz zu den Entscheidungsfragen offener sind; sie lassen bei der Beantwortung mehr Spielraum. Diese relative Offenheit nutzen die Jugendlichen sofort, um von der allgemeinen und abstrakten Frage nach der Einschätzung der eigenen Situation als Bergjungarbeiter wegzugehen und den B e r e i c h (, über welchen sie nachdenken und aus dem sie die Antworten gewinnen) zu v e r ä n d e r n .[1] Das tun sie derart, daß a n d e r e als die bisher dargelegten B e d i n g u n g e n vorliegen. Allgemein gesprochen handelt es sich um solche Bedingungen, die die Herausbildung eines Werturteils erleichtern. Konkreter: Die Befragten verengen das Gebiet, worüber sie nachdenken (Enge/Weite des Gegenstandsbereiches). Dadurch wird der Gegenstandsbereich überschaubarer und einfacher (Komplexität), aber auch konkreter (Konkretionsgrad), strukturierter (Ordnung, Gliederung) und prägnanter (Konturiertheit) und letztlich auch subjektiv bedeutsamer (soziale Bedeutsamkeit).

---

1) In der Art dieser Veränderung lassen sich sehr anschaulich die von Zurek beschriebenen Charakteristika im Denken der Arbeiter bzw. die Rolle der Topoi im Denkprozeß nachvollziehen. "Die Topoi fungieren als 'Ersatz-Abstraktionen' und steuern so den sozialen Problemlösungsprozeß der Arbeiterin, jedoch nicht eindeutig über Deduktion, sondern in eine Richtung mit gewissen Auswertungsspielräumen. Sie regen zu Handlungsvorschlägen an, indem sie als 'konkrete Abstraktionen' in der Denkbewegung vom Abstrakten zum Konkreten mit einem Ende gewissermaßen noch im Konkreten stehen, mit dem anderen auf dem Niveau eines Prinzips (Ersatzabstraktion), und so die allgemeine Richtung innerhalb der politisch sozialen Strategie der Denkenden bestimmen."
Zurek, A., a.a.O., S. 391.

Damit einher geht ebenfalls, daß die Interviewten zur Fragebeantwortung auf relevante Vorerfahrung (Vorhandensein und aktuelle Verfügbarkeit relevanter Vorerfahrung) zurückgreifen und daß sie selbstbezogene (Ich-Beteiligung) und emotional getönte Bezüge (Emotionale Anteilnahme) herstellen können.

All diese Elemente, die mit der beschriebenen Veränderung der Denkrichtung bzw. Gegenstandsbereiche einhergehen, erkennt man deutlich an folgender Antwort auf die Begründungsfrage: *"Ja, Arbeit zum Beispiel, es gibt Arbeit, die mir nicht gefällt, schwere Arbeit..."*. Der Denkbereich wird eingeengt; es geht nicht um die 'Einschätzung der eigenen Situation' sondern um die Arbeit. Dadurch wird der Bereich greifbarer, konkreter, einfacher usw. Aber auch das selbstbezogene Element läßt sich ablesen; *"... Arbeit, die m i r nicht gefällt..."*.

Die geschilderte Antwort ist typisch für viele andere. An Beispielen: *"Der Dreck unter Tage und viel Arbeit." "Ja, jetzt z.B., wo ich am arbeiten bin, ist immer kalt, seit Anfang des Jahres hab ich immer kalte Arbeit. Die anderen haben alle immer warme Arbeit und ich immer kalte." "Z.B. das Schippen, das mach ich nicht so gerne."*

Sehr anschaulich ist auch diese Äußerung:
"... da möcht ich eins sagen: Die wissen ganz genau von Zeche, daß wir mit dem Werksbus fahren. Der fährt morgens um 5.10 Uhr und nachmittags um 14.45 Uhr. Jetzt haben die mir aber so'ne Schicht angedreht, daß ich bis 15.00 Uhr arbeiten muß und da krieg ich doch keinen Werksbus mehr mit. Jetzt hat man mich u.a. schon dreimal abgeschoben. Ich bin hingegangen und hab gesagt: Können Sie mir nicht ne andere Schicht geben und so? Dann haben sie gesagt, ja kommste morgen noch mal wieder und dann: Wir müssen das überprüfen, kommste übermorgen mal wieder."
Daß es sich bei diesem Veränderungsmechanismus mit den immer gleichartigen Charakteristika nicht um ein singuläres Ereignis handelt, spiegelt sich am besten in Zahlen. Es sind 'nur' 12 Jugendliche, die zur Be-

gründung ihrer subjektiv empfundenen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Faktor Ausbildung argumentieren und sich somit tatsächlich auf die Eingangsfrage (Situation als Jungarbeiter) beziehen. Das bedeutet umgekehrt: 28 Befragte verändern den Denkbereich; sie schwenken bereits in den Antworten auf die Begründungsfragen auf andere Themen um. Hierbei argumentieren 20 mit der 'Arbeit' und nur insgesamt 8 mit solchen Faktoren wie 'Lohn', 'Fremd-Selbstbestimmung', 'Kollegen' usw.

Es ist genau diese - somit auch quantitativ nachweisbare - Veränderung des Denkbereiches (Gegenstandsbereiches), die dazu führt, daß der Prozeß der Herausbildung von Wertbegriffen erleichtert und beschleunigt wird. Im Gegensatz zu den Antworten auf die Entscheidungsfragen finden sich in den Antworten auf die Begründungsfragen viel weniger assimilierte Werthaltungen, welche stark von Fremdanteilen durchsetzt sind und fremde Meinungen repräsentieren. Stattdessen sieht man hier bereits recht festgefügte und authentische Wertmuster, hinter denen die Jugendlichen 'stehen'. Daß mit dieser Entwicklung auch zunehmend kritische Elemente auftauchen, zeigt - stellvertretend für viele andere - diese Antwort auf die Begründungsfrage: *"Nee, als Bergjungarbeiter bin ich nicht zufrieden, schon gar nicht, weil einem da keine Chancen zustehen, da siehste mal alt aus, wenn du mal von der Zeche geschmissen wirst. Du kannst ja nie einen richtigen Job anfangen."*

Daß Kritik teilweise auch in persönlicher Enttäuschung begründet liegt, läßt folgende Äußerung erahnen:

"Nee, das schlechteste, was ich auf Maloche erlebt hab...da waren wir auf'n Dreieck gewesen (Geleisdreieck, Anm. d. Verf.). Und zwar hieß das, daß wir Vorbilder haben auf dem Dreieck, also der Steiger und mehrere Ausbilder. Ich fand das total wahnsinnig, daß das unsere Vorbilder sein sollten, zumal weil 'se jeden Tag besoffen waren da oben, da kam überhaupt nichts richtiges zustande. Die konnten uns nichts richtiges beibringen, gar nichts, wir mußten uns alle selber ... jedesmal, wenn dich ein Ausbilder angehaucht hat, dann haste gedacht, du wirst gleich mit besoffen. Ich find das gar nicht gut, was die da auf der Zeche, so übertage, überhaupt saufen - und dann noch die Ausbilder. Morgens kamen schon zwei Kisten Bier, die haben sie auch noch selbst mitgebracht."

Gerade diese Entwicklung der Argumentationsfigur in Richtung auf negative Kritik steht auch bei Galliker im Vordergrund. Über seine Gespräche mit 105 Arbeitern, Angestellten, Beamten und Selbständigen aus 21 Berufsgruppen schreibt er: "Aus fast allen Gesprächen ließen sich mehrere dieser Bewegungen in die Tiefe herauslösen. Die meisten Äußerungen beginnen in der Regel mit einem positiven Kommentar zur Arbeitssituation, die als zufriedenstellend geschildert wird. Es wird betont, wie selbständig man arbeiten kann und wie kollegial sich das Verhältnis zu Mitarbeitern und Chefs gestaltet. Diese Art von Äußerungen können wir als Oberfläche betrachten, wie sie durch standardisierte Methoden, etwa Fragebogen, erfaßbar ist. Erst der weitere Gesprächsverlauf zeigt jedoch, daß sich hinter dieser präsentierten Zufriedenheit sehr viel Unbehagen und Mißmut verbirgt."[1)]

---

1) Galliker, M., Arbeitszufriedenheit: Schein und Wirklichkeit, a.a.O., S. 52.

Zusammenfassend ergibt sich: Das Ergebnis auf den ersten Blick (23 zufriedene, 10 unzufriedene und 7 indifferente Jugendliche) muß angezweifelt werden. Es täuscht eine zu positive Stimmungslage bei den befragten Bergjungarbeitern vor. Der Grund dafür liegt darin, daß der Prozeß der Herausbildung selbstbezogener Wertmuster noch nicht weit entwickelt ist. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung findet man unvollständig ausgebildete Werthaltungen, welche in vielen Fällen eher die Anschauungen fremder, relevanter Bezugspersonen beinhalten und nicht die eigenen. Diese Wertmuster gleichen Schablonen, die beim 'Nachhaken' schnell in sich zusammenfallen.

Demgegenüber definieren die Jugendlichen ihre Situation als Bergjungarbeiter in den Antworten auf die Begründungsfragen konkreter und einfacher. Sie wählen meistens nur engumgrenzte Ausschnitte aus der sozialgesellschaftlichen Realität, um sich zu beschreiben und damit in Beziehung zu setzen. Mit dieser Vereinfachung und Konkretisierung geht allerdings auch eine zunehmend kritischere Tönung der beschriebenen Wertsysteme einher. Erschließt man den Grad der Zufriedenheit nicht anhand der Antworten auf die erste Entscheidungsfrage sondern anhand der Antworten auf die Begründungsfragen, so erhält man nicht ein 2:1-Verhältnis (23 Zufriedene, 10 Unzufriedene), sondern es finden sich 44 negative und 38 positive Begründungen. Das Ergebnis auf den zweiten Blick ist also sehr viel negativer als das Ergebnis auf den ersten Blick, bildet aber die Stimmungslage und die Selbstdefinition der befragten Bergjungarbeiter treffender ab.

4.2.2. Erklärung der Ausbildungslosigkeit aus der Sicht der Betroffenen: Werden die Ursachen mit der eigenen Person in Verbindung gebracht?

Wie in der Hypothese formuliert, sollten die Jugendlichen die Ursachen ihrer Ausbildungslosigkeit[1] nicht

---

1) Wie sich der Übergang von der Haupt- oder Sonderschule in den Betrieb mit der Zuweisung des Anlernstatus ganz praktisch vollzieht, schildet ein Jugendlicher beispielhaft für viele ähnliche Fälle so: "Ich heiß Frank G., bin 16 Jahre alt, wohn in Gladbeck. Das war kurz und schmerzlos. Nach der Hauptschule, als ich rauskam, wollte ich erst Elektriker werden. Ich hab mich schon ein ganzes Jahr vorher beworben gehabt aber nirgendwo eine Stelle gekriegt.

Hauptschulabschluß hab ich. Dann war ich beim Arbeitsamt zuerst, dann haben die mir gesagt, Elektriker wollen alle werden, wollen alle werden und nach dem Eignungstest, du kannst das garnicht und so. Dann hab ich den Eignungstest gemacht. Ich wollte mich schon vorher hier auf Nordstern bewerben als Elektriker. Haben die gesagt,'warte mal, mach erst mal den Test'. Hab ich den Test gemacht. Nach 5 oder 6 Wochen kam das Ergebnis und dann haben die mir nach 3 oder 4 Tage gesagt, jetzt kannst du nach Nordstern gehen, kannst du dich bewerben, die haben noch etwas frei. Ja, dann komm ich nach Nordstern hin, sagen die mir: 'Ja, seit 5 Wochen haben wir keine Lehrstellen mehr frei, ist alles besetzt.' Auf dem Arbeitsamt haben die das nicht gewußt. Dann hab ich mich weiter bemüht, da war aber nichts. Dann hab ich eine Lehre als Koch angefangen. War aber nichts, manchmal 3 Tage hintereinander 15 Stunden gearbeitet. Von morgens 9 Uhr bis 1 Uhr abends ohne größere Pause. Was kümmern die sich darum, was erlaubt ist. Die denken auch, die sind froh, wenn sie eine Lehrstelle haben..

Ich hab 130 DM im Monat dabei rausgekriegt, netto. Und das war nichts. Da hab ich gesagt: 'Ich mach das nicht mehr'. Da wollte der mich nicht gehen lassen und da hab ich gesagt: 'Entweder der Lehrvertrag wird auf beiderseitigem Einvernehmen aufgelöst oder ich mach Terror, ich geh zur IHK oder sonst noch wo hin, dann machst du den Laden dicht. Die ersten drei Monate war ich garnicht versichert bei der AOK und dann hab ich da Dampf hinter gemacht, da mußte er mich rückwirkend versichern. Da wollte ich ja schon da gehen, aber dann hab ich mir das noch einmal überlegt. Dann hab ich mir gedacht, 'Ach Mist', und dann haben wir Betriebsferien gehabt kurz vor Weihnachten letztes Jahr

bzw. selten mit der eigenen Person in Verbindung bringen sondern ihren Jungarbeiterstatus vorwiegend mit externalen anstelle von internalen Faktoren erklären. Diese theoretische Vorannahme wird nun empirisch nicht bestätigt. Die Betroffenen erklären ihre eigene Ausbildungslosigkeit in erster Linie neutral (23 Jugendliche); nur wenige sehen die Ursache in externalen Faktoren (11 Jugendliche) oder in internalen Bedingungen (6 Jugendliche). Dementsprechend werden auch ökonomische Gesichtspunkte wie 'Angebot und Nachfrage' des Betriebes an Ausbildungsplätzen bzw. nach Facharbeitern, die der Sache nach nur außerpersonal (external) verstanden werden können, lediglich in 8 Fällen als Erklärung eingesetzt. Der Faktor 'Betriebszugehörigkeit' von Familienmitgliedern (Die Kinder "von den Oberen oder die lange auf'n Pütt sind...die werden dann eingestellt."), der ebenfalls nur external gefaßt werden kann, kommt nur einmal vor. Als Ursache der eigenen Ausbildungslosigkeit werden am häufigsten schulische Faktoren sowie die Ergebnisse der Eignungsuntersuchung genannt, wobei die Nennungen überwiegend (in 20 von 22 Fällen) neutral gehalten sind.

Sachlichkeit und Neutralität sowie vorsichtige Kritik kennzeichnen insgesamt die Werthaltung zu den Ursachen der eigenen Ausbildungslosigkeit. Typisch sind zurückhaltende oder erwägende Äußerungen folgender Art: *"Ich würd ihn* (den Freund, der Bergmechaniker werden wollte und dann aber keinen Ausbildungsplatz

---

...bis 1. Februar und dann hab ich mir gedacht, 'jetzt bist du es leid'. Dann hab ich mir den Urlaub noch mitgenommen, hab das Geld kassiert und bin dann abgehauen.
Ja, jetzt bin ich auf Zeche angefangen, als Bergjungmann. Hab aber schon die feste Zusage, daß ich ab 1.8. eine Lehre krieg, hängt jetzt nur noch von dem Eignungstest ab, ob ich Elektriker oder Schlosser mach.

bekommen hat, Anm. d. Verf.) *erstmal fragen, wie er in der Schule überhaupt vorangekommen ist und dann könnt ich ihm auch sagen, warum er Bergjungarbeiter geworden ist."* Oft finden sich auch narrative Schilderungen mit angedeuteten, hintergründigkritischen Elementen:

"Wie es dazu gekommen ist? Also, ich bin da hingegangen und die Schule hatte die Stelle für mich vermittelt. Ich sollte da mal anfragen wegen einem Beruf. Dann bin ich da hin. Da hab ich da angefragt, ob er 'ne Lehre frei hätte, weil ich schon anderweitig gehört hatte, daß da auch welche mit Sonderschule hingekommen sind. Da hab ich gedacht, warum gehste nicht selbst mal hin. Da hat der mich angeguckt und gesagt: Was hast du denn da für 'ne Schulbildung und so? Da hab ich ihm das alles erklärt, Zeugnisse vorgelegt, und da hat der gesagt: Ja, zur Zeit sind keine Lehrstellen frei als Bergmechaniker und so. Da hab ich ihn angeguckt und hab gesagt: Ich gutt!!! Dann hab ich mir das ne Zeit überlegt und dann bin ich hingegangen und dann hab ich als Bergjungmann angefangen."

Seltener sind Äußerungen, die entweder externale oder internale Faktoren reklamieren wie diese:

"Ja, dann werden die wohl sagen, der hat die Prüfung nicht bestanden..."

"...Das ist doch logisch, daß es zum größten Teil an ihm selber liegt." Oder aber mit einer deutlich selbstbezogenen Komponente:

"Aber ich sehe heute ein, daß das alles meine Schuld sein kann. Ich hab früher oft die Schule geschwänzt und so, war im Unterricht selten da. Manchmal war ich 'ne ganze Woche nicht in der Schule gewesen, dann war ich mit Kollegen...na ja ... jedenfalls sehe ich

ein, was für eine Scheiße ich damals gemacht habe. Wenn ich noch mal geboren würde, dann würde ich es anders machen. Dann würde ich zusehen, daß ich eine bessere schulische Entwicklung kriegen würde."

Will man nun diese Befunde mit den Modellannahmen in Einklang bringen, so muß man wiederum die Frage stellen, wieweit und unter welchen Bedingungen sich die Werthaltung zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung entfaltet hat. Mit Ausnahme der individuellen, affektiven Bedingungen (Ich-Beteiligung und emotionale Anteilnahme) sind alle anderen so ausgeprägt, daß sie die Entwicklungsbewegung der Werthaltung zu den Ursachen der eigenen Ausbildungslosigkeit beschleunigt haben. Um die wichtigsten zu nennen: Die Frage, warum ein guter Freund, der auf der Zeche Bergmechaniker werden möchte, keinen Ausbildungsplatz bekommt, ist für den Jugendlichen sozial bedeutsam. Das ist sie umso mehr, als dieser Freund mit der Bitte um Erklärung zu ihm kommt. (Soziale Bedeutsamkeit) Weiterhin ist die Bedingung der Ähnlichkeit gegeben, denn dieselbe Situation hat der Jugendliche auch schon durchlaufen (Nähe, Ähnlichkeit).
Die Frage ist eng formuliert, sie ist einfach, konkret und sie strukturiert eine Gesprächssituation dergestalt, daß die Befragten sie sich leicht vorstellen können(Ausdehnung, Komplexität, Konkretionsgrad). Transparent ist die Situation auch deshalb, weil bei den Interviewpersonen bereits praktische Erfahrung vorliegt und auch leicht aktualisiert werden kann. Hiermit hängt auch zusammen, daß ein bestimmter Fundus an Wissen und Kenntnissen über den abgefragten Sachbereich vorhanden ist und somit wichtige kognitive Bedingungen erfüllt sind.

Zu den Bedingungen, die durch die Art der Fragestellung nicht begünstigt werden, gehören ego-involvement und die dadurch auslösbare emotionale Erlebnisqualität. Diese beiden Komponenten spielen - wenn überhaupt - nur indirekt eine Rolle. Zwar kann man davon ausgehen, daß die Jugendlichen bei der Beantwortung der Frage gleichsam im Hinterkopf Bezüge zu sich selber herstellen, jedoch geschieht dies nicht direkt bzw. findet keinen offenen verbalen Ausdruck. Insofern ist folgende Äußerung auch atypisch: *"Ich sag ihm dann, daß er früher mehr lernen hätte sollen. Das ist das gleiche wie bei mir - dann hätte ich auch einen Ausbildungsplatz gekriegt."*

Bezeichnender ist, daß die Frage vollständig sachlich so aufgefaßt und beantwortet wird, wie sie auch gestellt wurde: Es ist der gute Freund, der keinen Ausbildungsplatz bekommen hat und nicht der Jugendliche selbst. Folgerichtig wird die Frage nicht für sich selbst beantwortet sondern eben für den Freund. Daß selbstbezogene aber auch emotionale Anteile fehlen, erkennt man besonders gut an extremen Antworten wie etwa an dieser: *"...Das ist doch logisch, daß es zum größten Teil an ihm selber liegt."* Eine solche, recht harte Zuschreibung würde für die eigene Person sicherlich nicht vorgenommen.

Aufgrund der geschilderten Bedingungen trifft man hier beim zweiten Thema auf einen relativ weit fortgeschrittenen Prozeß der Entwicklung der Werthaltung zu den Ursachen der eigenen Lage. Man gewinnt weder den Eindruck, daß die geäußerten Haltungen labil und leicht manipulierbar sind noch daß es sich um kaschiert hervorgebrachte fremde Denkmuster handelt. Eher im Gegenteil, wie folgende Beispiele zeigen:

"Ich kann ihm das gar nicht erklären, weil ich erstmal nicht der Direktor von der Schachtanalge bin..."
"Da würd ich sagen: Paß auf, die halten Dich für doof, die sagen von vorneherein, daß Du keine Ahnung hast davon und dann sagen sie, paß auf, das einzigste, was wir noch gebrauchen können, sind Bergjungmänner. Die brauchen nämlich Leute für später, weil da viele Rentner weggehen von der Zeche.. Da brauchen die auch junge Leute, die die Kohle fördern."
Indem der Jugendliche sich im ersten Beispiel dieser Wendung bedient, setzt er sich davon ab, die (fremde) Meinung des Bergwerkdirektors zu übernehmen und als seine eigene 'zu verkaufen'. Zugleich illustriert die zweite Äußerung, wie hintergründig aber zugleich nachdrücklich Kritik geübt wird.
Diese Art der 'Frozzelei' ist typisch für das Mischungsverhältnis von affirmativen und kritischen Elementen in der Haltung zu den Ursachen der eigenen Ausbildungslosigkeit. Kritik findet sich hier nur ansatzweise. Es gibt zwar durchaus auch kritische Stimmen, aber sie sind überwiegend sachlich und kaum destruktiv. Typisch ist etwa folgende, zwar kritische, aber trotzdem emotional unbeteiligte Einschätzung:
"Vielleicht brauchen die gerade einen Bergjungarbeiter, daß sie keinen Bergmechaniker gebrauchen können."

Diese Chrakteristika des Wertmusters (Festigkeit und Authentizität einerseits und sachliche Kritikansätze andererseits) sind für das Selbstbild - hier definiert als Beziehung zwischen eigener Person und Ausbildungslosigkeit verursachenden Bedingungen - von Belang. Für diesen Aspekt der Selbstdefinition macht es einen wichtigen Unterschied, ob die Ursachen der Ausbildungslosigkeit mit der eigenen Person in Beziehung gesetzt werden oder ob die Ur-

sachen außerhalb der eigenen Person gesehen werden. Denn im letzteren Fall läßt sich leichter eine Anti-Haltung entwickeln, destruktive Kritik üben usw. Der Jugendliche, welcher meint, daß die Kinder von *"den Oberen..., die was zu sagen haben, ...dann eingestellt"* werden, wird eine andere selbstbezogene Werthaltung entwickeln als der, welcher davon ausgeht, *"daß es zum größten Teil an ihm selbst liegt."* Er wird auch die Frage von Veränderungsmöglichkeiten seiner eigenen Situation anders beantworten und erleben. Die vermeintliche Tatsache, daß die Kinder von "den Oberen,...die was zu sagen haben, ...dann (als Auszubildende, Anm. d. Verf.) eingestellt"werden und er selber Bergjungarbeiter bleibt, läßt sich kaum ändern. External bedingte Umstände lassen sich meistens schwer ändern. Internale, innerhalb der eigenen Person liegende Gegebenheiten lassen sich hingegen oftmals leichter beeinflussen. Damit zusammen hängt die Frage erlebter Fremd- bzw. Selbstkontrolle, die ebenfalls kennzeichnend für das Selbstkonzept ist.

4.2.3. Betriebliche Eignungsuntersuchung als Zielblockade für die Berufsvorstellungen der Jugendlichen: Negative Beurteilung der (Intelligenz-) Tests?

Es ist wohl kein Zufall, daß gerade die Hypothese über die negative Beurteilung der Eignungsuntersuchung durch die Jugendlichen zutrifft. Aufgrund informeller Gespräche und Kontakte mit den Gruppen im Zusammenhang mit solchen Testverfahren aber auch mit dem bereits erwähnten Schülerfragebogen (vgl. S. 11) kann man sich ein recht genaues Bild machen.

Beim Einsatz des standardisierten Schülerfragebogens z.B. sind besonders bei den letzten beiden der 6 Erhebungszeitpunkte oftmals Randbemerkungen aufgetaucht wie 'Scheiße' 'Mist', 'Was sollen die doffen Zettels?' usw. Auch zur Person des Testdurchführers gab es z.T. recht drastische Darstellungen:
"...daß wir ihn aus der Wäsche schlagen, wenn er sich noch mal blicken läßt... weil er immer mit so Scheißtests ankommt. Wir sind doch keine kleinen Blagen, keine kleinen Kinder. Ach, ich hab das Gefühl, daß der uns für doof bezeichnet. Ewig kommt er mit seine dämlichen Tests an, da soll er seine Tests doch woanders machen. Dann soll er die Tests irgendwie anders aufsetzen oder wie. Er kommt immer mit den gleichen Tests an und versucht, auf irgendeine Art und Weise uns eben darauf zu entschlüsseln. Dem wünsch ich die Pest an die Lippe, wünsch ich dem."

Unerwartet für den Außenstehenden mag allenfalls die Schroffheit der Ablehnung sein, wie sie aus den quantitativen Ergebnissen spricht. Denn immerhin wird die Entscheidungsfrage[1] T3F1 (*"Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest. Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?"*) von 27 Personen negativ beantwortet. Nur 8 Befragte finden die Tests positiv, 5 verhalten sie 'bedeckt'.

---

1) Unerwartet ist dieses Ergebnis noch aus einem weiteren Grund. Ähnlich wie bei der ersten Frage des ersten Themas (T1F1) handelt es sich auch hier (T3F1) um eine geschlossene Entscheidungsfrage, welche die Reaktionsmöglichkeiten einschränkt. Im ersten Thema ist dies einer der Gründe, warum die kritische Haltung der Jugendlichen abgeschwächt wird. Das ist hier nicht der Fall.

Aber auch qualitativ läßt sich das Ausmaß der Ablehnung dieser Testverfahren nachweisen, betrachtet man allein etwa solche Äußerungen:
"Idiotisch - weil sie verrückt sind..."
"Blödsinn."
"Ich finde so was bescheuert, das ist doch reine Verarschung."

Unter den Begründungen für diese Ablehnung rangieren gleichgewichtig sowohl das Gefühl, durch die Testverfahren stigmatisiert zu werden (*"Doffheitstest, Idiotentest, für kleine Kinder: Drähte biegen und so..."*) und das anzweifeln der prognostischen Testqualitäten (*"Mit solchen Tests kann man gar nichts erreichen...Es können die besten sein, die bestehen das nicht. Und die nicht so gut waren, bestehen das doch." "Na Irrsinn! Na klar, z.B. 1 + 1 und dies und das. Die prüfen ja bloß durch, wie schnell man nervös wird oder wat. Gar nicht mal, wie intelligent man ist."*)
Umgekehrt argumentieren diejenigen, welche die Tests positiv finden, mit deren prognostischer Tauglichkeit.
"Na, ich find das eigentlich ganz gut. Dann kann man schon mal sehen, wie die Leute Interessen haben. An der Drahtbiegeprobe kann man sehen, was er für Gefühle hat dafür. Da kann man gleich sehen, wofür einer zu gebrauchen ist..."

Insgesamt fällt die Haltung gegenüber den Testsalso äußerst negativ aus. Das hängt damit zusammen, daß der Prozeß der Herausbildung und Entwicklung dieser Haltung als annähernd abgeschlossen betrachtet werden kann. Befragte man die Jugendlichen nach einem weiteren Zeitraum von einem oder auch zwei Jahren zu den Tests, sie würden sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht wesentlich anders äußern. Die weitgehend

abgeschlossene Entwicklung der Attitüde zum Thema 'Tests' liegt darin begründet, daß alle wesentlichen Entwicklungsbedingungen optimal ineinander greifen. Die wichtigsten sind hier folgende:
Die Tests sind in höchstem Maße sozial bedeutsam für die Betroffenen. Die betriebliche Eignungsuntersuchung stellt das Nadelöhr dar, das alle von den Haupt- und Sonderschulen kommenden Schüler durchlaufen müssen. Hier wird über die Zuweisung zu den verschiedenen Berufen sowie über die Frage von Ausbildung bzw. Anlernung entschieden. Diese Tatsache ist den Interviewten subjektiv präsent. Ein Hinweis dafür liegt darin, daß auf die Zentralfrage des zweiten Themas (Erklärung der Ausbildungslosigkeit) überhaupt mit den Ergebnissen der Eignungsuntersuchung und nicht nur mit schulischen Faktoren argumentiert wird, obwohl dies nicht etwa durch den Interviewer in direktiver Weise provoziert wird. Weitere qualitative Hinweise gibt es in großer Zahl. Der folgende zielt darauf ab, daß der Jugendliche - in diesem Fall ein ehemaliger Hauptschüler - im Vergleich mit den höherqualifizierten Konkurrenten im Kampf um attraktive Ausbildungsplätze geringere Chancen hat:
"Find ich nicht gut. Das ist meistens Stoff für Realschüler, wir von der Hauptschule können das gar nicht schaffen. Man muß erst einmal durchblicken und dann hat man viel zu wenig Zeit dafür."
Neben der sozialen Bedeutsamkeit der 'Tests' ist auch die Bedingung der Ähnlichkeit (Nähe, Ähnlichkeit) erfüllt. Die betriebliche Testsituation hat Ähnlichkeit mit der vorgeschalteten Testsituation auf dem Arbeitsamt. Z.T. werden identische Untersuchungsverfahren angewandt, beidesmal geht es um Zuweisung zu Berufen und um Selektion. Auch darf man nicht

vergessen, daß einige der älteren Jugendlichen bereits Testsituationen auf dem Kreiswehrersatzamt hinter sich haben. Das sind dann meist unerfreuliche Erlebnisse, weil hier vielfach Illusionen auf eine Facharbeiterkarriere bei der Bundeswehr platzen.

"Als ich in Essen zum Test war, da hab ich drauf geschrieben: Bundeswehr ist Scheiße. Den hab ich gar nicht erst ausgefüllt. Dann haben wir einen Zettel gekriegt, das war ein Personalbogen gewesen, da wurde z.B. sofort reingeschrieben, welchen Schulabschluß, überhaupt kein Schulabschluß und so was und dann kam da rein: Ich bewerbe mich als...Ich habe mich als Kraftfahrer beworben und als Sanitäter und als Feldjäger. Dann stand darin, welche praktischen Arbeiten man ausführen möchte und so, da hab ich reingeschrieben: Schweißen, weil ich das auf dem Berufsförderungslehrgang gelernt habe. Und was stand da noch drin?... Na ja, ob man 'ne Funkerausbildung machen wollte und das andere mußte man selber reinschreiben oder ergänzen. Als Funker würde ich das sowieso nicht schaffen, schon wegen der Morsezeichen, da kam ich schon gar nicht mehr mit."

Die formalen Kriterien, durch welche der Sachbereich charakterisiert wird, sind ebenfalls alle gegeben. Die Frage "Was hälst Du von solchen Tests?" ist eng formuliert. Sie ist konkret und in dem Sinne vermeintlich einfach und strukturiert, als sich die Befragten sofort etwas darunter vorstellen können. Die Induktion selbstbezogener und emotional getönter Elemente durch die Art der Fragestellung, die sich im zweiten Thema unerwarteterweise nicht realisieren läßt, funktioniert hier hervorragend. Es ist insbesondere der Fragenausschnitt "Den Test also,

mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist", der ego-involvement provoziert und Emotionen auslöst. Hierdurch werden die Jugendlichen an einer ihrer empfindlichsten Stellen getroffen. Durch viele Dokumente ist belegbar, daß gerade die (Berg-)jungarbeiter aufgrund ihrer Vorerfahrung - d.h. hier: geschädigt durch eine relativ langjährige und durch Mißerfolgserlebnisse gekennzeichnete schulische Sozialisationsgeschichte - äußerst empfindsam auf tatsächliche oder vermeintliche Stigmatisierung reagieren. Ein Beispiel bildet der bereits zitierte Ausschnitt aus dem Gruppeninterview (Vgl. S. 74):
"Ich meine, die könnten sich mal sonst orientieren, nach anderen Berufsschulen. Könnten die ja mal versuchen, uns schwere Fragen zu stellen. Uns wird ja praktisch keine Möglichkeit geboten...Aber ich weiß ganz genau, irgendwie wird man hier für doof verkauft, nur weil wir Jungbergmänner sind."
Weitere recht dramatische Beispiele für die Sensibilität gegenüber Stigmatisierung findet man in den zeitlich frühen Unterlagen des Modellversuchs (April 1978). Die Jugendlichen sollten die Frage beantworten "Was meinst Du, wie folgende Personen Dich als Bergjungarbeiter einschätzen und beurteilen?"
1. Dein Ausbilder, 2. Deine Eltern, 3. Dein Lehrer usw. Einige Antworten (unkorrigiert):
"Die Ausbilder glauben sowieso das wir nicht richtig im Kopf sind. Solche die kein anderen job kriegen".
"Asbilder halt mich für bescheuert oder wie ein zappl Kerl"
"Lerher hält mich für ein Störenfride"
"(Ausbilder:) wir sind beschmiert, können ja sowieso nicht, die lernen ja garnichts dazu"
"(Lehrer:) Die können mich doch alle mal" usw.

Die übermäßige Empfindsamkeit gegenüber Herabsetzung und Stigmatisierung, wie sie in diesen qualitativen Befunden zum Selbstbild zum Ausdruck kommt, findet sich ebenso in den negativen Einschätzungen der Tests. Man sieht hier, wie eng bei diesem für die Bergjungarbeiter sozial relevanten Bereich (betriebliche Eignungsuntersuchung als Barriere für den Ausbildungswunsch) die schulischen aber auch die außerschulischen Vorerfahrungen (z.B. Testsituation beim Arbeitsamt und Kreiswehrersatzamt) mit selbstbezogenen Elementen und emotionalen Komponenten (Bedrohung des Selbstwertgefühls) verquickt sind.

Diese Verzahnung, die sich bis zum Zeitpunkt der Testdurchführung lebensgeschichtlich entwickelt hat, bildet die Grundlage für eine derartig ausgeprägte Empfindlichkeit gegenüber vermeintlicher oder tatsächlicher Stigmatisierung, daß die Tests in dieser Hinsicht sofort in Verdacht geraten. Dies geschieht - und hier äußert sich das Bizarre der Empfindlichkeit - unabhängig davon, ob die Tests als zu leicht oder zu schwer eingeschätzt werden. Einerseits wird der Test als "ganz bekloppt" qualifiziert, weil er zu leicht sei: *"Ich finde den Test ganz bekloppt, das ist ein Test für Idioten. Mit den Nägeln da rumstecken, da wurde die Zeit gestoppt; dann wurden einem Rechenaufgaben gegeben, die haste im 1. Schuljahr gehabt und die Fragen waren auch doof."*
Andererseits wird der Test ebenfalls als "Idiotentest"bezeichnet, weil er zu schwer ist:
"Die find ich nicht gut...Es kommt einem auch so vor, als müßte man einen Idioten-Test machen...Ja, ich hatte Schwierigkeiten..mit den Zahlen...daß man sich beeilen sollte... mit der Zeit..."
Auch folgende Äußerung beschreibt sicherlich nicht die

Testsituation sondern die Ängste des 'Getesteten': *"Ja, da mußte man z.B. Draht biegen und wenn es das erste Mal nicht gleich klappt, dann gucken die dich von der Seite an, das ist Scheiße."*
Diese ausgeprägte Sensibilität gegenüber erlebter Stigmatisierung wird nicht nur bezüglich der Tests geäußert, sondern ebenfalls gegenüber Unterrichtsinhalten und -methoden. *"Weißt Du, was mir nicht im Religionsunterricht gefallen hat? Na, das mit den Scheißbildern, die wir aus der Zeitung ausschneiden mußten. Ich kam mir vor, als wäre ich im Kindergarten... Beim R., da gefällt uns der Unterricht überhaupt nicht. Der hält uns ein bißchen für doof. Als ob ich, sagen wir mal, 6/7 Jahre alt wäre.... Ich könnte Dir ja mal die Mappe zeigen vom Herrn R., wat da für Blätter drin sind: Telefon-tüt, tüt... Ist ja auch schwierig zu telefonieren. Hätte der das nicht gesagt, ich wüßte das nicht. Kannst ja auch 20 Pfennig reinlegen. Da mußte auch auf die Zeichen achten. Ja, das Zeichen geht so: tututut. Alles, oh Mann. ....Könnten die ja mal versuchen, uns schwere Fragen zu stellen. Aber ich weiß ganz genau, irgendwie wird man hier für doof verkauft, nur weil wir Jungbergmänner sind."*

An all diesen Äußerungen erkennt man gleichzeitig einige Charakteristika der relativ vollständig entwickelten Werthaltung zu den Testverfahren.
Einmal fehlen Fremdanteile in den Argumenten völlig. Mehr noch: Versuchten außenstehende Personen, wie z.B. betriebliche Vorgesetzte oder Lehrer den 'Testgeschädigten' eine ihnen gegenteilige Meinung nahezubringen, sie hätten keine Chance. Das Wertmuster ist zu festgefügt und stabil. Es ist ebenfalls authen-

tisch. Die Jugendlichen finden die Tests eben "echt bekloppt." Ist das Überwiegen kritischer gegenüber affirmativen Elementen nicht zu übersehen, so ist doch die Art der Kritik bemerkenswert. Es handelt sich überwiegend um spontane und bissig-destruktive Kritik:
"Wahnsinn ist das, dat hat mit Intelligenz gar nichts zu tun. Meinst du vielleicht, daß einer intelligent ist, wenn er das ganze Brett voll Nägel schlägt? Das kannste einem Idioten geben, der schlägt dir das Brett auch voll."
Oder:
"Die ganze Schreiberei und was das alles soll. Für wen soll das denn sein? Hab ich davon was später?... Ich bin Bergjungarbeiter und bleibe Bergjungarbeiter. Meinst du, damit kriegen die raus, daß ich Bergmechaniker werde oder wat?"

Auch wenn die Kritik überlegt-abwägend ausfällt, bleibt sie in der Regel im negativen Bereich wie in diesem Fall: *"Ich finde so was bescheuert, das ist doch reine Verarschung. Finde ich auf jeden Fall. Die einen können dat und die anderen nicht. Dafür brauchen die einen nicht doof sein oder was bloß die kapieren das nicht so schnell, die brauchen länger dafür als die anderen. Die wollen ja nicht Professor werden oder wat, die brauchen eben Zeit für die ganzen Sachen. Z.B. kann ja nicht jeder schwere Aufgaben rechnen sofort, da braucht man ja auch Zeit. Ich finde das blöd."*

Abwägende Äußerungen wie die folgende, die starke Ähnlichkeit mit einer 'lauten Überlegung' hat und positiv kritisiert, bleiben die Ausnahme:
"In einer Hinsicht ist das ja gut. Wenn man z.B. Elektroniker werden will, dann muß man ziemlich feine

Sachen mit den Fingern bearbeiten. Z.B. kleine Drähte richtig koppeln und so was, und das hat man da ja auch gemacht, da hat man dann so ganz winzige Stäbchen bekommen und die mußte man ineinanderstecken und hatte eine gewisse Zeit dafür..."
Wie auch immer die Kritik ausfällt, ob bissig-destruktiv, spontan oder überlegt, negativ oder positiv, sie ist stets sehr konkret und auch differenziert. Das bedeutet, die wertmäßige Aneignung der Realität - und auch das ist ein wichtiger Aspekt des Selbstbildes - wird auch auf Grundlage der tiefgreifenden Kritik konkreter, detaillierter, differenzierter und komplexer.

4.2.4. Grundlos schlechte Behandlung durch den Vorgesetzen als hypothetisches Ereignis: Oppositionelle Reaktion, angepaßtes Verhalten oder resignativer Rückzug?

Die Hypothese über diesen Themenbereich unterstellt starke Empfindlichkeit der Jugendlichen bei ungerechter Behandlung und oppositionelles Verhalten als Folge. Diese Annahme trifft zu und trifft auch gleichzeitig nicht zu. Einerseits finden sich heftige Reaktionen in den Äußerungen, die auch oppositionelles Verhalten indizieren; andererseits ist die Frage T4F1 derart provozierend gestellt (*...behandelt Dich jetzt auf der Arbeit wie den letzten Dreck...*), daß man noch schärfere Reaktionen hätte erwarten können. Vom quantitativen Ergebnis her pendelt sich die Haltung der Betroffenen in der Mitte ein. Einige Anzeichen illustrieren scharfe Kritik, andere spiegeln vorwiegend affirmative und zurückhaltende Elemente.

Mit Ausnahme eines Interviewten, der sich noch nicht einmal auf das hypothetische Gedankenspiel der Frage einläßt (*"Die behandeln mich nicht ungerecht."*), wollen alle anderen im Falle grundloser ungerechter Behandlung etwas unternehmen. Unterschiedlich ist allerdings, w a s das nun im einzelnen ist.
17 Personen wollen sich an eine Instanz der Arbeitnehmervertretung wenden, also an den Betriebsrat oder die Jugendvertretung.
"Dann würde ich zu meinem Jugendvertreter gehen oder zum Betriebsrat und mit denen darüber sprechen."
15 Befragte würden einen Vorgesetzten ansprechen, wobei die Begriffe 'Ausbilder', 'Meister', 'Vorgesetzter' evtl. auch noch der Begriff 'Steiger' aller Wahrscheinlichkeit nach synonym verwendet werden. Bei den gegebenen Auswertungsmethoden geht jedoch verloren, daß eine große Anzahl Befragter zuerst mit dem Vorgesetzten reden würde und erst dann eine Instanz der Arbeitnehmervertretung bemühen würde. Also etwa so:
"Zum Betriebsrat gehen und mich beschweren. Erst würd ich mit dem Steiger sprechen und wenn das nicht geht, dann würde ich zum Betriebsrat gehen."[1)]

7 Befragte wollen im Falle grundloser schlechter Behandlung durch eine Aufsichtsperson selber aktiv werden, ohne sich an eine Instanz bzw. Institution zu wenden. Dabei werden verschiedene Formen der Aktivität benannt, etwa diese:
"Ich würd mich erst einmal mit dem auseinandersetzen. Würde erst mal fragen, warum das so weit kam, daß er sich so benimmt. Wenn er also mit meiner Arbeit nicht zufrieden ist, dann soll er mir das besser zeigen, wie das besser geht. Sonst würd ich gar nichts machen."

---

1) In diesem Fall würde methodenbedingt 'Instanz Arbeitnehmervertretung' kategorisiert und gezählt, weil der Begriff 'Betriebsrat' an erster Stelle steht. Sinngemäß müßte aber korrekterweise die 'Instanz Vorgesetzter' quantifiziert werden.

Die nachgeschobene Frage (*"Meinst Du, daß Du solche Dinge, die Dir gar nicht gefallen, wie z.B. ... leichter verändern kannst, wenn Du es zusammen mit Deinen Kollegen versuchst?"*) beantworten 25 Befragte positiv, 6 negativ und 9 indifferent. Ob dies im Sinne einer kritischen Haltung und tatsächlicher Handlungsbereitschaft gewertet werden darf, muß allerdings bezweifelt werden.
Denn insgesamt zeigen die qunatitativen Ergebnisse zwar überwiegend kritische Haltungen, die Art der Kritik scheint aber oberflächlich zu sein.

Möglicherweise läßt sich diese Beschaffenheit der Werthaltung von den Bedingungen ihres Zustandekommens erklären. Einige Bedingungen, welche bei der Herausbildung der Wertmuster eine günstige Rolle spielen, sind bestimmt gegeben. Bei anderen ist das nicht so eindeutig, es lassen sich nur Vermutungen anstellen. Sicherlich handelt es sich durch die Art der Fragestellung um einen engen und überschaubaren Themenbereich. Die Situation, die sich die Befragten vorzustellen haben (...eine Aufsichtsperson...behandelt Dich...wie den letzten Dreck...) ist wenig komplex und ziemlich konkret. Sie ist leicht (be)greifbar und viele Antworten zeigen, daß die Vorstellungskraft ausreicht, um sich zu dieser Frage zu äußern. Insofern werden schon durch die Art der Fragestellung Bedingungen (des Denkens) hergestellt, die den Entwicklungsprozeß bei der Entfaltung des Wertbegriffs beschleunigen. Folgerichtig müßte die Werthaltung relativ weit entwickelt sein. Umgekehrt sind aber möglicherweise nicht alle wichtigen Bedingungen gegeben. So läßt sich z.B. nicht mit Gewißheit behaupten, daß der Inhalt dieses Themenkomplexes für alle Befragten überhaupt sozial bedeutsam ist. Es gibt einige Hinweise in diese Richtung. Einen liefert etwa der

Jugendliche, der sich beharrlich weigert, sich die hypothetische Situation vorzustellen und damit in keine Kategorie hineinpaßt:

I Ja, gehen wir mal davon aus, Du bist jetzt im Betrieb und Dein Ausbilder...
S Die sind gut.
I Aber es könnte ja sein, daß Du ungerecht behandelt wirst?
S Die behandeln mich nicht ungerecht.

Andere Hinweise gewinnt man, wenn die Interviewpersonen von sich aus ohne äußere Einflüsse das Thema wechseln. Sie schwenken um und beantworten nicht, was sie im Fall schlechter Behandlung durch den Vorgesetzten unternähmen sondern im Falle anderer, unangenehmer Vorkommnisse:
"Dann geh ich mich beschweren, z.B. beim Betriebsrat oder bei meinem Jugendsprecher. Also wenn die Kumpels jetzt was anderes arbeiten und ich darf den Dreck wegmachen, dann geh ich sofort zum Betriebsrat, das gibt es ja nicht."

Zugegebenermaßen sind nun diese Äußerungen, welche die soziale Bedeutung in Frage stellen, nur selten anzutreffen. Die meisten Aussagen lassen schon sehr deutlich die subjektiv erlebte Relevanz dieses Bereiches erkennen. (*"...ich meine, die haben Dich schon so oft wie den letzten Dreck behandelt, das ist immer so, bei jedem. Der eine kann Glück haben und bekommt nen guten Meister und der andere hat Pech..."*)

Es gibt aber noch einen weiteren Grund für den Zweifel an der subjektiven Bedeutsamkeit des durch die Frage hyposthasierten Ereignis': In aller Regel erleben und

schildern die Jugendlichen einen großen Unterschied in der Behandlung durch Vorgesetzte zwischen der Ausbildung bzw. Anlernung über Tage und unter Tage.[1] Die untertägige Ausbildung bzw. Anlernung wird durchweg als angenehmer erlebt, das Klima sei besser, man dürfe die Vorgesetzten duzen usw. usw. In dieser Phase befanden sich die Bergjungarbeiter zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung. Insofern ist nicht auszuschließen, daß einer grundlos schlechten Behandlung nicht mehr die Bedeutung zugemessen wird wie noch im übertägigen Bereich.

All das gilt natürlich auch für die Bedingung der Ähnlichkeit (Nähe, Ähnlichkeit). Daß die Jungarbeiter bereits ähnliche Situationen (Behandlung "wie der letzte Dreck") erlebt haben, ist wahrscheinlich(..." *ich meine, die haben Dich schon so oft wie den letzten Dreck behandelt, das ist immer so, bei jedem...")* aber nicht sicher. *("Dann würd ich zum Jugendsprecher gehen, wenn der mich so behandelt - wenn er so wäre, bis jetzt hab ich das noch nicht gehabt.")*

Folgerichtig läßt sich auf seiten der individuellen Bedingungen auch nicht sagen, ob die Respondenten bereits über Vorerfahrung verfügen oder nicht (Vor-

---

1) Hierfür gibt es eine Vielzahl von Ursachen. Der systematische Grund scheint darin zu liegen, daß der Bezug zwischen Ausbildungs- bzw. Anlerntätigkeit und späterer (Berufs-)tätigkeit über Tage im Gegensatz zur untertägigen Ausbildung bzw. Anlernung den Jugendlichen weniger klar ist. Das mag u.a. damit zusammenhängen, daß die Jugendlichen über Tage oftmals 'betriebsablaufbedingte' Tätigkeiten ausführen müssen wie bereits (vgl. S. 7) geschildert:
"Wenn wir unterwiesen werden...dann unterschreiben wir, daß wir das gemacht haben. Und wenn wir unterschrieben haben, wenn sie das wegschicken, heißt es: Ja, die haben das unterschrieben, die haben das gemacht. Die legen uns sozusagen damit rein. Und anstatt das gemacht zu haben, haben wir Rohöl geschleppt oder Dreck weggemacht..."
Auszug aus einem unveröffentlichten Interview, März 1978.

handensein und aktuelle Verfügbarkeit relevanter Vorerfahrung).

Ebenso gibt es für die Existenz selbstbezogener und emotionaler Elemente Argumente und Gegenargumente. Es gibt Äußerungen, aus denen hervorgeht, daß das Thema 'cool' und unbeteiligt behandelt wird (*"Ach, ich sag gar nichts, ich arbeite weiter..."*) es gibt aber auch das Gegenteil .(*"Ich schnauz zurück!" "Dann wende ich mich an den nächsthöheren Vorgesetzten. Das würde ich eiskalt bringen.""Also einer hat mal zu mir gesagt:Du altes Arschloch, da hab ich gesagt, leck mich doch an de Füße, Du Drecksack. Was soll ich sonst machen, ich war ja mit ihm allein, da kann ich ja nichts nachweisen."*)

Alles in allem betrachtet ergibt sich 'unterm Strich' eine eigenartige Ambivalenz in der selbstbezogenen Werthaltung. Die auffälligsten Charakteristika sind folgende:
Die Meinungsbildung zu diesem Thema scheint zwar relativ weit fortgeschritten, ist aber noch nicht ganz abgeschlossen. Die geäußerten Wertmuster sind nicht ganz stabil und auch nicht vollständig authentisch. Dies äußert sich in Ausweichbewegungen und Ablenken von der gestellten Frage,(*"Ich weiß nicht, bei uns auf der Arbeit, da muß man immer viel zu viel machen..."*) in leichten Übertreibungen (*"...ich würd zu ihm selbst sagen: hör mal zu, wenn Du so weitermachst, dann geh ich zum Betriebsrat."*), in lautem Nachdenken verursacht durch Unsicherheit und dadurch, daß die Frage noch nicht durchdacht wurde (*"Sagen wir mal, daß ich immer nur arbeiten muß, dann sag ich: ich mach das nicht mehr. Nicht auf eigene Faust zu arbeiten, das is nich, das braucht man zwar auch nicht zu machen, je nachdem, was vorliegt, wie er dich behandelt hat...sagen wir mal, daß ich zuviel gearbeitet*

habe, dann sag ich nee oder ich hab einen guten Meister der sagt: jetzt mach mal die Pause durch und dann ist 'ne Stunde eher Schluß, dann würden die meisten das machen, ich mach das auch immer."), aber auch in der Suche nach Anhaltspunkten für das eigene Denken durch phantasievolles, z.T. aber auch lamentierendes Ausmalen[1] der Situation (*"Ich hör gar nicht hin - ich meine, wenn er einen Grund hat, dann hör ich zu. Vielleicht schickt er mich dann zum Ausbildungsleiter und der fragt mich dann, warum ich nicht zugehört habe. Dann geh ich dahin und der fragt mich, warum ich nicht zugehört habe und was ich da gemacht habe und so, dann kann ich nur sagen, daß ich nichts gemacht habe. Ist klar, der versucht, mir einen einzuhängen und sagt, ich hab was gemacht. Du kannst den davon nicht abbringen, wenn der sagt, du hast was gemacht, dann hast du was gemacht...")*.

Ein weiteres auffälliges Kennzeichen der Werthaltung besteht in der Art der kritischen Äußerungen und hier wiederum insbesondere in den negativ-kritischen Anmerkungen. Positive, kritische Stellungnahmen (konstruktive Kritik) im Sinne von Entgegenkommen gibt es sowieso nicht; kein Jugendlicher geht zum Betriebsrat oder zum Vorgesetzten oder wird eigenaktiv mit dem Ziel der kooperativen Auseinandersetzung mit einvernehmlicher Einigung.

---

1) Hier findet auch die These von Negt/Kluge Bestätigung, wonach der Arbeiter eine Situation gewissermaßen abmalt, dadurch emotional Stellung nimmt und, während er redet, so seinen eigenen Standort bestimmt.

Die negative Kritik sieht nun so aus, daß es nur sehr wenige differenzierte Stellungnahmen gibt.(*"Ich würde mich erst einmal mit dem auseinandersetzen. Würde erst mal fragen, warum das so weit kam, daß er sich so benimmt. Wenn er also mit meiner Arbeit nicht zufrieden ist..."*)

Bei der überwiegenden Zahl aller negativen Äußerungen scheint sich hingegen ein relativ stereotypes Schema durchgesetzt zu haben. Der zentrale Kern der sich wiederholenden Struktur läßt sich treffend mit dem Motto umschreiben: Für ein bestimmtes Problem gibt es immer auch eine zuständige Instanz. Ob das nun eine Arbeitgeberinstanz (Ausbilder, Steiger, Meister, Vorgesetzter) oder eine Arbeitnehmerinstanz (Betriebsrat, Jugendvertretung) ist, scheint doch relativ unwichtig zu sein. Hauptsache, man kann das entsprechende Problem an der entsprechenden Stelle abladen. Dieser Eindruck drängt sich ganz unwiderstehlich auf.

Die quantitativen Hinweise hierfür (vgl. S. 134), lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß die meisten Jugendlichen, welche sich an ihre Vertretungsorgane oder an einen Vorgesetzten wenden, entweder gar nicht angeben, warum sie das tun oder sich nur rein informativ an diese Instanzen richten wollen. (*"Dann geh ich zum Jugendvertreter. Dem erzähl ich das..."*)
Es handelt sich hier um einen oberflächlichen Schematismus nach dem Motto: Wo es ein Problem gibt, gibt es auch eine zuständige Instanz. Durch diese doch vorwiegend schematische Haltung erscheint natürlich auch der Wunsch nach einer kollektiven Strategie in einem anderen Licht. Wenn 25 Befragte meinen,

unliebsame Dinge leichter zusammen mit Kollegen verändern zu können, bleibt die Frage, wozu ein kollektives Vorgehen nutze sein soll, wenn es doch nur darum geht, ein Problem bei einer Instanz abzuladen und loszuwerden. Das gibt erst mal keinen Sinn. Bei einer genauen Durchsicht der Antworten sieht man aber, daß das gemeinsame Vorgehen - von Ausnahmen abgesehen - nicht den Zweck hat, etwa im Sinne von gewerkschaftlicher Basisdemokratie 'Druck zu machen' (Motto: Gemeinsam sind wir stark!) sondern einmal dadurch motiviert ist, daß man gemeinsam glaubwürdiger ist (*"Ja, dat kann möglich sein. Wenn da mehrere hochgehen und sagen, mit dem sind wir nicht zufrieden. Ja, dann tun sie dich von dem Hauer weg, schicken dich zu einem anderen. Dann darfste aber nicht mehr sagen: mit dem sind wir nicht zufrieden. Das machst du ein- oder zweimal, dann guckt dich sogar der Betriebsrat doof an."*) und zum andern eine gewisse Ängstlichkeit zugrunde liegt.(Motto: Gemeinsam kann mir weniger passieren.) (*"Ja, mit mehreren ist man sicherer." "Ja, da spricht sich besser."*)

Es bleibt anzumerken, daß die recht schematische Haltung, wonach man Probleme bei Instanzen/Institutionen los werden kann, zwar kennzeichnend für das Bewußtsein und Selbstbewußtsein der Bergjungarbeiter ist, ihnen aber nicht 'angelastet' werden kann. Denn diese Haltung bekommen die Jugendlichen von allen Seiten nahegebracht, sei es nun von Lehrern, von Kollegen, von betrieblichen Vorgesetzten, aber auch von Gewerkschaftsvertretern.
Daß es sich hierbei um eine - im gewerkschaftlichen Sinne - unerwünschte Tendenz handelt, wird mittlerweile

auch von gewerkschaftsorientierten Autoren eingeräumt. So schreibt Küller[1] - allerdings in einem anderen Zusammenhang - über das Problem der Basispartizipation: "Hinzu kommt das Nichtvorhandensein eines gewerkschaftseigenen Forderungspakets zur sogenannten 'internen Demokratisierung' bzw. Basispartizipation sowie - allgemeiner - zur unternehmensinternen Hierarchie. Dieses Defizit ist einerseits erklärbar durch die bisher vorgenommene Prioritätensetzung zugunsten institutioneller Regelungen: Wegen der Gefahr eines möglichen Verzettelns schien eine breite Diskussion um Fragen der Basispartizipation inopportun. Andererseits wurde jedoch nicht einmal intern darüber reflektiert, welche positiven Elemente in Ansätzen der Basispartizipation liegen könnten. Dies läßt sich auf die gewerkschaftsinternen Auseinandersetzungen um die sogenannte 'Mitbestimmung am Arbeitsplatz' zurückführen. Im Ergebnis mußte nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch bei den... direkt betroffenen Arbeitnehmern der falsche Eindruck entstehen, die Gewerkschaften seien an Fragen der Basispartizipation grundsätzlich nicht interessiert."

Und über die Ursachen dieser Problematik heißt es:

"Vereinfacht ausgedrückt liegt das Problem in der einseitig institutionell ausgerichteten Organisation der Mitbestimmung in Betriebsrat, Wirtschaftsausschuß und Aufsichtsrat. Diese läßt sich wiederum auf die im deutschen Rechtskreis traditionelle Orientierung auf gesetzliche Regelungen zur Gestaltung industrieller Beziehungen zurückführen. Diese Schlagseite zu gesetzlich geschaffenen, mit ebenfalls gesetzlich festgelegten Befugnissen ausgestatteten Institutionen

---

1) Küller, H.-D., Organisationsentwicklung - ein Rationalisierungsinstrument. In: Das Mitbestimmungsgespräch, 10/81, S. 338 ff.

ist Ausdruck eines organisationstheoretischen Denkansatzes, wonach möglichst viele der verschiedenen Wechselfälle des Lebens durch allgemein gültige Regeln gestaltet bzw. geplant werden müßten."

4.3. ZUSAMMENFASSUNG: ZUM SELBSTBILD VON BERGJUNGARBEITERN IM STEINKOHLENBERGBAU AN DER RUHR

Ausgangspunkt für die Erfassung des Selbstbildes von Bergjungarbeitern im Steinkohlenbergbau an der Ruhr ist die Konstruktion (sowie Operationalisierung) eines der Zielgruppe angemessenen Selbstbild-Begriffs. Das Selbstbild ist definiert worden als soziale Einstellung gegenüber der eigenen Person im Verhältnis zu (bestimmten, näher gekennzeichneten) gesellschaftlichen Faktoren. Mit dieser Annahme ist den Jugendlichen - im Gegensatz zu vielen genuin psychologischen Auffassungen über das Selbstkonzept - die Möglichkeit und der Freiraum gegeben, sich über ihre Umwelt (bzw. über Ausschnitte daraus) zu definieren. Es werden Bedingungen der äußeren, sozial-gesellschaftlichen Realität besonders betont. Damit wird ausgeschlossen, daß das Selbstbild als selbstbezogene Einstellung gegenüber nur individuellen, in der eigenen Person liegenden Größen beschrieben werden kann.[1)]

Die bezeichneten gesellschaftlichen Faktoren sind dann näher bestimmt worden, da nachgewiesen werden konnte, daß die Bergjungarbeiter nicht über einen Begriff abstrakter gesellschaftlicher Bedingungen verfügen. Vielmehr gewinnen soziale Verhältnisse für die Jugendlichen überhaupt nur dann eine Bedeutung, wenn sie auf einer bestimmten Konkretionsebene erfahrbar sind. Das ist bei den hier gewählten Aus-

---

1) Diese Festlegung hat sich empirisch als sinnvoll und nützlich erwiesen, denn sie wird in dieser Art durch viele Äußerungen der Klientel bestätigt. Am deutlichsten wird sie u.a. dadurch untermauert, daß die Jugendlichen auf eine Fragestellung, welche eine individualistische Selbstdefinition beinhaltet, durchweg mit Unverständnis reagieren ("Wie siehst Du Dich selbst?" Die häufigste, Unverständnis signalisierende Antwort lautet: "Wie? Mich selbst?")

schnitten aus der sozialgesellschaftlichen Realität berücksichtigt worden. Jedes dieser Segmente, über das im Verhältnis zur eigenen Person eine Werthaltung entwickelt wird, führt - sofern diese Haltung selbstbezogen ist - zu einem Aspekt des Selbstbildes. Das 'vollständige' Selbstbild setzt sich dann schließlich aus mehreren dieser Aspekte zusammen. Am Beispiel: Der Jugendliche könnte sich etwa über folgenden Aspekt definieren: Ich (der Jugendliche) bin jemand, der sich im Verhältnis mit der aktuellen beruflichen Situation als Bergjungarbeiter als zufrieden (oder auch unzufrieden) erlebt.
Wie aber nun dieses Verhältnis zwischen der eigenen Person und den jeweiligen Realitätsausschnitten im einzelnen aussieht, wird aus theoretischen Erwägungen offen gelassen, d.h. der Beantwortung durch die Jugendlichen überlassen.

Diese Offenheit hat sich dann auch insofern bewährt, als die vorgängige Theorie auf der Konkretionsebene der Hypothesen zu 'simpel gestrickt', d.h. zu undifferenziert ist. Es läßt sich eben nicht so einfach behaupten, daß die befragten Bergjungarbeiter unzufrieden mit der 'beruflichen' Sackgasse sind, deswegen die Ursachen ihrer Ausbildungslosigkeit external (außerhalb der eigenen Person) begreifen, mithin die betriebliche Eignungsuntersuchung als blockierendes Moment ihrer Karriere negativ beurteilen und deswegen bei ungerechter Behandlung mit oppositionellem Verhalten reagieren. Zwar stimmt die grobe Richtung dieser Annahmen, nicht aber das Detail.

Die Interviewten beschreiben sich selbst als Bergjungarbeiter, welche ihre eigene Situation auf den ersten Blick eher zufrieden als unzufrieden erleben

und begründen das schwergewichtig mit ihrer Arbeit. Diese doch recht positive Stimmungslage wird den Jugendlichen auch oftmals von Ausbildern und Lehrern zugeschrieben; möglicherweise kommt eine solche Kennzeichnung gerade denjenigen entgegen, die sich professionell mit dieser Bezugsgruppe zu befassen haben.

Hier konnte hingegen gezeigt werden, daß die Jugendlichen mit ihrer Berufslosigkeit nur scheinbar zufrieden sind. Sogar im Gegenteil: Sie definieren sich als Personen, die hinter der Fassade der Oberflächlichkeit ziemlich unzufrieden sind.
Dieser Widerspruch erklärt sich dadurch, daß die Befragten in der relativ labilen Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben für den Gegenstandsbereich "Zufriedenheit als Bergjungarbeiter" noch kein selbstbezogenes Wertmuster entwickelt haben. Da ein stabilisierendes Gefüge von Wertbegriffen weitgehend fehlt, operieren die Jugendlichen oftmals mit Fremdargumenten, die dann fassadenhaft brüchig und labil sind. Es konnte nachgewiesen werden, daß die Respondenten in einem solchen komplexen Bereich wie Ausbildung bzw. Anlernung im Bergbau bei fehlender Vorerfahrung und fehlenden persönlichen Bezügen fremde Sichtweisen maßgeblicher Bezugspersonen übernehmen und als ihre eigenen weitergeben. Dies führt dann in einigen Fällen bis zu solch paradoxen Erscheinungen, daß die Befragten ihre Zufriedenheit mit dem Bergjungarbeiterstatus entgegen den Tatsachen damit begründen, daß sie sich in der Ausbildung befänden oder daß Ausbildung mit Anlernung gleichgesetzt wird ("Bergmechaniker ist praktisch dasselbe wie Bergjungmann.").

Formal tritt der Widerspruch zwischen der "Zufriedenheitsfassade" und faktischer Unzufriedenheit dadurch in Erscheinung, daß sich die Jugendlichen charakteristischer Argumentationsfiguren bedienen, um beide Seiten des Widerspruches aufrecht erhalten zu können. Gerade weil sie unzufrieden sind, betonen sie zunächst die positive Seite des Widerspruchs. Da es psychologisch gesehen sehr schwer fällt, sich einzugestehen, daß es in einem zentralen Lebensbereich wie 'Beruf und Arbeit' Probleme gibt, werden erst einmal positive Momente herausgestellt. Funktional betrachtet, dient diese Art der Argumentationsfigur der Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls.

Diese widersprüchliche Argumentationsstruktur kommt im weiteren Verlauf nicht vor. Für die entsprechenden Gegenstandsbereiche (Thema 2-4) kann der Prozeß der Herausbildung selbstbezogener Wertmuster aufgrund günstiger Bedingungen als annähernd abgeschlossen betrachtet werden. Dadurch werden die Wertbegriffe echter, anstelle des Schablonenhaften tritt Authentizität. Die Fremdanteile weichen zugunsten von Eigenanteilen. In der Regel geht dieser Prozeß aber auch einher mit der Zunahme von kritischen gegenüber affirmativen Elementen.

Sachliche Kritik und Neutralität kennzeichnen das zweite Thema. Die Respondenten beschreiben sich als durch Ausbildungslosigkeit betroffen, erklären die Ursachen aber neutral. Damit sagen sie viel über sich selbst aus. Denn es macht einen Unterschied im Selbstbild aus, ob man andere (external) oder sich selbst (internal) für die eigene Lage verantwortlich macht oder neutrale Ursachenfaktoren hinzuzieht.

Der Jugendliche, welcher meint, daß die Kinder von "den Oberen..., die was zu sagen haben, ... dann eingestellt" werden, wird eine andere selbstbezogene Werthaltung entwickeln als der, welcher davon ausgeht, "daß es zum größten Teil an ihm selbst liegt."
Diese Sachlichkeit in der Kritik aber auch das Fehlen selbstbezogener und emotionaler Anteile ist nun beim dritten Thema gar nicht gegeben. Im Gegenteil, die Jugendlichen definieren sich dadurch, daß sie die betrieblichen Eignungsuntersuchungen als Barriere für ihren Wunsch, einen Ausbildungsberuf zu erlernen, schroff ablehnen. Die Kritik ist überwiegend bissig und destruktiv, selten einmal abwägend. Als Begründung für diese Ablehnung wird oftmals Zweifel an der Prognosefähigkeit des Tests angeführt. Wichtiger noch ist aber das Gefühl, durch die Testverfahren stigmatisiert zu werden. Hier wird der Zusammenhang zum ersten Thema ersichtlich: In beiden Fällen geht es um die Erhaltung des bedrohten Selbstwertgefühls. Gerade die Bergjungarbeiter (Abfälliges Synonym: Keulen) sind - geschädigt durch eine langjährige und durch Mißerfolgserlebnisse gekennzeichnete schulische Sozialisationsgeschichte - äußerst empfindsam gegenüber tatsächlicher oder vermeintlicher Stigmatisierung . Auf diesem Hintergrund geraten die Tests in dieser Hinsicht sofort in Verdacht (*"...das ist ein Test für Idioten..."*) Sie bedrohen das Selbstwertgefühl.
Eine solche Bedrohung wäre auch durch die Zentralfrage des vierten Themas zu erwarten (*"...ein Vorgesetzter...behandelt Dich jetzt auf der Arbeit wie den letzten Dreck..."*). Die geäußerten Reaktionen auf ein solches hypothetisches Ereignis sind jedoch ambivalent. Zwar definieren sich die Jugendlichen nicht als 'Über-Angepaßte', denn fast alle würden in diesem Falle aktiv werden und irgendetwas unternehmen. Die kritische Haltung bleibt aber stereotyp und schematisch nach dem Motto: Für ein bestimmtes

Problem gibt es immer auch eine zuständige Instanz, wo man es loswerden kann. Auch wenn man diese Haltung den Bergjungarbeitern nicht anlastet, so ist sie doch kennzeichnend für ihre Selbstbeschreibung.

In der Art und Weise, wie sich die Befragten mit Realitätsausschnitten aus ihrer Umwelt in Beziehung setzen, gibt es offensichtlich Brüche und Widersprüche und zwar sowohl zwischen den einzelnen selbstbezogenen Wert(sub)systemen als auch innerhalb dieser Einheiten. Für Bergjungarbeiter macht es beispielsweise kein Problem, vehement Unzufriedenheit zu äußern und g l e i c h z e i t i g nicht die geringsten Anzeichen von Veränderungsabsichten oder oppositionellem Verhalten zu kommunizieren und vice versa. Betrachtet man diesen Sachverhalt in Form einer Momentaufnahme, so wird man das übergreifende Wertsystem als Konglomerat kaum integrierter Subsysteme begreifen; es erscheint nicht aus einem Guß.

Es ist jedoch vorteilhaft, den prozessualen Charakter bei der Entwicklung der einzelnen Subsysteme hervorzuheben. Letztlich lassen sich die empirisch vorliegenden Ergebnisse leichter erklären, wenn man annimmt, daß sich die einzelnen Subsysteme vollständig unabhängig voneinander entwickeln. Erst dann kann man sich auch vorstellen, daß sich diese Systeme zu einem Zeitpunkt (der Interviewdurchführung) verschieden weit entwickelt haben, je nachdem, unter welchen Bedingungen dieser Prozeß abgelaufen ist. Aus diesem Blickwinkel wird dann weniger die mangelnde Integration der einzelnen Subsysteme betont sondern vielmehr ihr differenter Entwicklungsstand im Prozeß der Herausbildung des übergreifenden Wertmusters. Je konkreter, erfahrungsorientierter, emotional ge-

tönter und selbstbezogener man die Bedingungen gestaltet, unter welchen die Jugendlichen selbstbezogene Wertmuster herausbilden, desto differenzierter und authentischer werden diese Muster ausfallen. Dieser Prozeß geht bei der untersuchten Personengruppe ebenfalls einher mit der Zunahme von kritischen gegenüber affirmativen Elementen.

Anhang

Anhang 1 : Einleitung und Schluß des Interviews

Anhang 2 : Interviewleitfaden in verzweigter Form als Hilfestellung für die Interviewer

Anhang 3 : Schüleräußerungen aus einer sozialpädagogischen Verfügungsstunde zum Thema "Urteile und Vorurteile" (standardisierte Form)

Anhang 4 : Schüleräußerungen aus einer sozialpädagogischen Verfügungsstunde zum Thema "Urteile und Vorurteile" (offene Form)

Anhang 5 : Beispielinterview mit dem Jugendlichen Norbert K., Schüler der Jungarbeiter-Mittelstufe JM 72 der Schulabteilung Nordstern der Schule Mitte der WBK vom 7.6. 1979

Anhang 6 : Kontexteinheit anhand von Ausschnitten aus der NNPT-Liste 13

Anhang 7 : Bedeutungsunterschiede bei der Kategorie "Arbeit"

Anhang 8 : Verfahren zur Strukturierung der auf Lochkarten vorliegenden Eingangsinformation

Anhang 9 : Ausschnitt aus der NNPT-Liste 12

Anhang 1: Einleitung und Schluß des Interviews

Bitte von Anfang an alles aufnehmen

Einleitung

- Name, Vorname ?
- Wir wollen heute ein kurzes Interview machen. Du weißt, daß uns einige Sachen über die Schule und über Euch interessieren, weil wir diesen Modellversuch durchführen.
  Da liegt es natürlich nahe, Euch direkt selbst zu fragen.
  (Nicht über die Tests reden! Danach wird im Interview selbst gefragt.)
  Von mir aus können wir jetzt anfangen?
- (Nicht darüber reden, daß wir dann auswerten, wie JA ihre Lage sehen! Kommt auch im Interview).

Schluß

Sag bitte den anderen (Schülern) noch nicht, was wir hier besprochen haben. Du kannst ja sagen, es wäre sehr interessant.

Anhang 2: Interviewleitfaden in verzweigter Form als Hilfestellung für die Interviewer

I N T E R V I E W L E I T F A D E N

Thema 1

F Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein?
Bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?

(A)

A ⟨ja⟩
F Kannst Du das mal begründen?
A ⟨Verdienst, Kollegen, Arbeit, etc.⟩
F Gibt es auch Dinge, die Dir nicht gefallen?
A nein ↓ ja ... ↓ weiter s. (C)

(B)

A ⟨teils, teils/ weder,noch etc.⟩
F Wo siehst Du denn Vor- und Nachteile?
A ⟨ ... ⟩
weiter bei (A) oder (C)

(C)

A ⟨nein .... ⟩
F Kannst Du das mal begründen?
A ⟨Arbeit, Fremdbestimmung etc.⟩
F Was meinst Du, wer ist denn für verantwortlich?
Du selbst ? oder wer?
A ⟨ .. .. ⟩
F Kannst Du das (bitte) einmal begründ en?
A ⟨ ... ⟩
F Was meinst Du? Kann man das verändern?
A ⟨nein⟩ ↓ Warum nicht? ⟨ja⟩ ↓ Wie?

Thema 2

F Wie haben Euch Eure Lehrer damals, als Ihr hier vor 2 Jahren angefangen habt, erklärt, daß Ihr keinen Ausbildungsplatz bekommen habt?

A ⟨ ⟩

F Haben das alle Lehrer so erklärt?

A ⟨ ⟩

F Wie haben sie Dir damals im Betrieb erklärt, daß Du keinen Ausbildungsplatz bekommen hast?

A ⟨ ⟩

F Du hast gerade gesagt, daß Euch damals erklärt wurde | |

Was hälst Du von dieser Erklärung?

A ⟨ ⟩

F Warum?

F Nimm mal an, ein guter Freund von Dir will hier auf der Zeche Bergmechaniker werden; kriegt jetzt aber keinen Ausbildungsplatz und wird auch Bergjungarbeiter. Jetzt kommt er zu Dir und sagt:" Mensch | Name | warum haben die mir nur keinen Ausbildungsplatz gegeben?" Wie erklärst Du ihm das?

A ⟨ ⟩

Thema 3

F Erinnere Dich mal an den Intelligenztest, den Du ganz am Anfang auf der Zeche machen mußtest. Den Test also, mit dem sie herausfinden wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?

A ⟨ gut ⟩

F Kannst Du das bitte einmal begründen?

A ⟨ ⟩

F Evtl. nachhaken

A ⟨neutral oder Block⟩

F Du findest solche Tests also

gar nicht so schlecht ? → weiter bei (A)

eher schlecht ? → weiter bei (C)

A ⟨schlecht⟩

F Kannst Du das mal begründen?

A ⟨ ⟩

F Gibt es sonst noch Gründe, warum Du solche Tests nicht so gut (so blöde) findest?

⟨ ⟩

Thema 4

F Nimm mal an, ein Ausbilder (eine Aufsichtsperson) von de
Zeche behandelt Dich jetzt auf der Arbeit ohne jeden Gru
wie den letzten Dreck (schlecht).
Was machst Du dann, bzw. was macht Ihr dann?

(A)

A ⟨Wird sich schon wieder abregen o.ä.⟩
F Du (Ihr) mach(s)t also gar nichts?
A ⟨ja⟩ → Warum nicht?
A ⟨nein, vielleicht mach ich ...⟩ → weiter bei B

(B)

A ⟨.. wehre ich mich ..⟩
F Wie würdest Du das machen?
A ⟨BR ... o.ä.⟩
F Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten?
A ⟨nein⟩
A ⟨ja...nämlich..⟩ → F Meinst Du, daß Du
the Dinge, die Di
nicht gefallen, wi
leichter verändert
wenn Du es zusamme
Deinen Kollegen v
suchst?
A ⟨ ⟩
F Warum?

(C)

A ⟨Überzogene R, z.B. hau ich ihm eins rein⟩
F Siehst Du auch noch andere Möglichkeiten?
A ⟨nein⟩
A ⟨ja...nämlich...⟩

E N D E

Anhang 3: Schüleräußerungen aus einer sozialpädagogischen Verfügungsstunde zum Thema "Urteile und Vorurteile" (standardisierte Form)

Sozialpädagogische Verfügungsstunde
Standort: Auguste Viktoria Klasse: JU 3?. Datum: 12.4.88

Urteile und Vorurteile

Was meinst Du, wie folgende Personen Dich als Bergjungarbeiter einschätzen und beurteilen. Schreib bitte kurz in Stichworten Deine Meinung nieder:

1. Dein Ausbilder: Wie der Letzte Kohl.

2. Deine Eltern Meine Eltern haben mich Lieb, ~~finden mich einfach~~

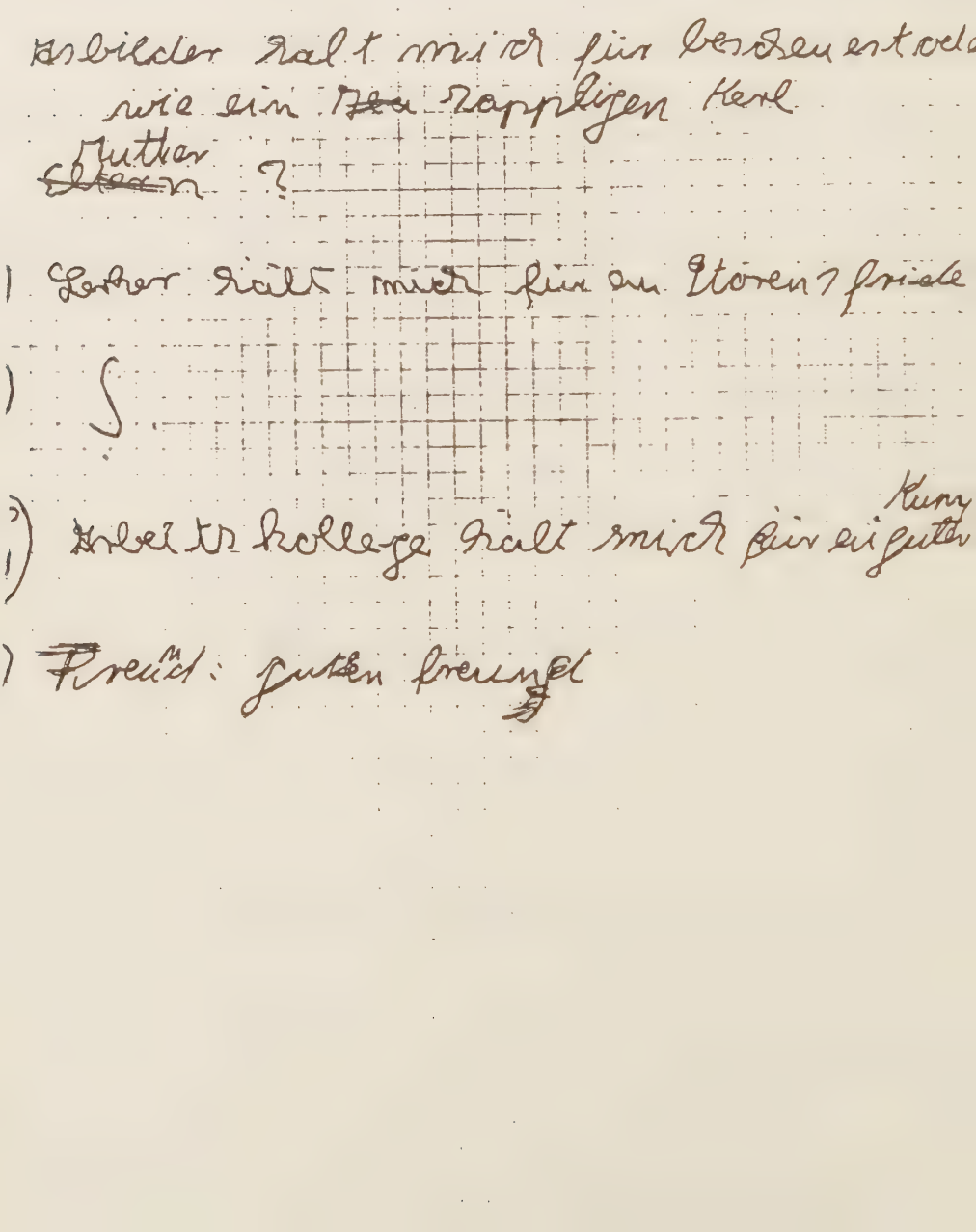
3. Dein Lehrer Mal er kann noch was aus mir Mach

4. Deine Freundin Die mag mich nicht Draus

5. Dein Arbeitskollege Der ist genau so bescheiden wie ich

6. Dein Freund

Anhang 4: Schüleräußerungen aus einer sozialpädagogischen Verfügungsstunde zum Thema "Urteile und Vorurteile" (offene Form)



Anhang 5: Beispielinterview mit dem Jugendlichen Norbert K., Schüler der Jungarbeiter-Mittelstufe JM 72 der Schulabteilung Nordstern der Schule Mitte der WBK vom 7.6.1979

Norbert K.

I: Wie schätzt Du selbst heute Deine Situation als Bergjungarbeiter ein, bist Du als Bergjungarbeiter zufrieden?

S: Nee, überhaupt nicht. Weil man immer die gleiche Arbeit verrichten muß. Weil man in dem Beruf überhaupt kein Vorrankommen sieht. Daß man vor allem in den Mittags- und Frühschichten... und muß sich immer von den Meistern anschreien lassen. Wenn man das oder das nicht richtig kapiert, dann kennen 'se keinen mehr. Ich find den Beruf überhaupt nicht gut. Ich wollte ja auch erst Kfz-Mechaniker werden, aber weil ich von der Sonderschule war und meine Zeugnisse nicht gut waren, haben die mich sofort abgewiesen.

I: Du meinst also, die Arbeit ist Dir zu eintönig, Du hast keine Aufstiegsmöglichkeiten. Was meinst Du, woran das liegt, daß Du so einen Job hast?

S: Ja, an mir selber.

I: Warum?

S: Ja in der Schule früher, faul sein, keine Lust haben, was zu machen. Dann kamen die Arbeiten und dann hat man 6en und 5en geschrieben. Dadurch kommt das auch.

I: Wie haben Euch damals, als Ihr hier vor 2 Jahren angefangen habt, die Lehrer erklärt, daß Ihr keinen Ausbildungsplatz bekommen habt sondern Jungarbeiter geworden seid?

S: Ja, die haben erst gesagt, wir haben einen Ausbildungsplatz und ihr habt auch Aufstiegschancen. Dann wurde groß gesagt, daß die Lehrgänge dafür da sind, Jungarbeiter weiter auszubilden. Doch dann haben wir gesehen, daß es keine normale Lehre

war, sondern daß das ein normaler Arbeitsablauf war, wie alles andere auch.

I: Das haben Dir die Lehrer so erklärt? Oder haben sie es auch im Betrieb erklärt?

S: Im Betrieb. Vor allem, was auch über Tage war, da mußten wir auch jeden Tag das gleiche machen. Das hat mir auch bis hier oben gestanden. Immer das gleiche: Rohr zusammenbauen, auseinanderlegen, wieder die gleichen zusammenbauen und auseinanderlegen - und am nächsten Tag wieder das gleiche. Dann sind wir vielleicht auch mal woanders hingekommen: In die Wäsche oder in die Hauptwäsche. Und dann hab ich mich auch beschwert beim Jugendsprecher und hab ihm gesagt:'Hier muß ich immer nur fegen und fegen, ich bin hier doch keine Putzfrau. Das steht auch in meinem Ausbildungsplan drin.' Und da hat der gesagt: 'Ich setz mich dafür ein, daß Du nicht mehr fegen brauchst.'

I: Du hast vorhin gesagt, dir war gar nicht klar, daß Du da als Bergjungarbeiter anfingst. Du hast das Gefühl gehabt, daß Du in der Ausbildung bist?

S: Ja - die machen erst so große Sprüche und wenn man dann hinter die Kulissen guckt, dann ist davon fast überhaupt nichts wahr.

I: Nimm mal an, ein guter Freund von Dir würde bei der Zeche anfangen und möchte Bergmechaniker werden. Jetzt kommt der zu Dir und sagt, er hätte keinen Ausbildungsplatz bekommen sondern die würden ihn nur als Bergjungarbeiter nehmen. Dann fragt er Dich: Kannst Du mir mal erklären, warum ich keinen Ausbildungsplatz kriege sondern nur Jungarbeiter werden kann. Was würdest Du ihm erzählen?

S: Ich würd ihn erstmal fragen, wie er in der Schule überhaupt vorangekommen ist und dann könnte ich ihm auch sagen, warum er Bergjungarbeiter geworden ist. Aber ich würde jedem sagen, der hier auf der Zeche

anfängt: Erstmal mußt Du als Bergmann arbeiten. Der kann Bergmann werden, der kann Schlosser werden, der kann Bergmechaniker werden, die müssen alle das gleiche machen. Ich habe auch erst gedacht: Bergmechaniker, der macht was mit Maschinen und so. Das war gar nicht wahr, der mußte genau die gleichen Arbeiten machen, wie der Jungbergmann auch, genauso die Elektriker und Schlosser.

I: Kannst Du Dich noch erinnern, bevor Du auf der Zeche angefangen hast, haben die doch so einen Intelligenztest durchgeführt? Das war so ein Test, mit dem sie herauskriegen wollten, wie begabt Du bist. Was hälst Du von solchen Tests?

S: Na, ich find das eigentlich ganz gut. Dann kann man schon mal sehen, wie die Leute Interessen haben. An der Drahtbiegeprobe kann man sehen, was er für Gefühle hat dafür. Da kann man gleich sehen, wofür einer zu gebrauchen ist. Ich hab dabei nicht gerade gut abgeschnitten, aber ich bin angekommen. Ich wollte ja Schlosser werden.

I: Nimm mal an, ein Vorgesetzter im Betrieb behandelt Dich bei der Arbeit ohne Grund ungerecht, wie den letzten Dreck. Was würdest Du da unternehmen?

S: Ich würd erst mal mit dem Meister sprechen und wenn der sich nicht darauf ansprechen läßt, dann würd ich zum Jugendsprecher gehn. Wenn der dann auch nichts macht, dann würd ich zum Betriebsrat gehen.

I: Siehst Du noch andere Möglichkeiten darüber hinaus, was man machen könnte?

S: Ja, zum Ausbildungsleiter gehen.

I: Meinst Du, daß man bei solchen Dingen gemeinsam mit anderen mehr erreicht als allein?

S: Ja, mit Kollegen kann ich mehr erreichen, weil die meisten zu einem halten und dadurch die Jugendsprecher auch zu Dir halten, weil sie ja gewählt werden von ihnen. Man kann sich besser durchsetzen als allein.

Anhang 6 : Kontexteinheit anhand von Ausschnitten aus der NNPT-Liste 13

Die Liste enthält Häufigkeitsauszählungen der segmentierten Einheiten in alphabetischer Ordnung. Da sämtliche segmentierte Einheiten vorkommen, umfaßt die Liste nicht nur gesprochenes Material sondern ebenfalls die Themen T1F1-T4F8, die Erläuterungen E111-E312, die Nachfragen N 101-N483 sowie die nicht-relevanten Interviewäußerungen NR 111-NR 471 mitsamt den entsprechenden Häufigkeiten.

N N P T - LISTE 13

LFDNR	F	K	W O R T
1447.	35		T1F1
1448.	19		T1F2
1449.	20		T1F3
1450.	8		T1F4
1451.	8		T1F5
1452.	10		T1F6
1453.	5		T1F7
1454.	8		T1F8
1455.	34		T2F1
1456.	1		T2F2
1457.	24		T2F3
1458.	19		T2F4
1459.	1		T2F5
1460.	36		T2F6
1461.	37		T3F1
1462.	4		T3F2
1463.	5		T3F3
1464.	5		T3F4
1465.	15		T3F5
1466.	14		T3F6
1467.	33		T4F1
1468.	1		T4F2
1469.	5		T4F4
1470.	23		T4F5
1471.	32		T4F7
1472.	9		T4F8
491.	1		E111
495.	2		E211
496.	1		E261
497.	2		E311
498.	1		E312

1093.	2	N121
1094.	1	N122
1095.	3	N111
1096.	2	N112
1097.	2	N113
1098.	2	N114
1099.	1	N121
1100.	1	N122
1101.	4	N131
1102.	1	N132
1103.	5	N141
1104.	4	N142
1105.	2	N143
1106.	2	N144
1107.	1	N145
1108.	4	N151
1109.	2	N152
1110.	1	N153
1111.	1	N154
1112.	3	N161
1113.	1	N171
1114.	1	N172
1115.	1	N173
1116.	1	N181
1117.	1	N182
1118.	17	N211
1119.	9	N212
1120.	3	N213
1121.	2	N214
1122.	1	N215
1123.	4	N231
1124.	1	N232
1125.	11	N241
1126.	4	N242
1127.	1	N243
1128.	1	N251
1129.	14	N261
1130.	1	N262
1131.	11	N311
1132.	5	N312
1133.	1	N313
1134.	1	N314
1135.	1	N315
1136.	1	N321
1137.	1	N341
1138.	2	N351

1139.	12	[illegible]
1140.	5	[illegible]
1141.	2	[illegible]
1142.	2	[illegible]
1143.	1	[illegible]
1144.	2	[illegible]
1145.	7	[illegible]
1146.	5	[illegible]
1147.	3	[illegible]
1148.	5	[illegible]
1149.	1	[illegible]

1076.	2	NR111
1077.	1	NR151
1078.	8	NR211
1079.	2	NR212
1080.	1	NR232
1081.	2	NR261
1082.	1	NR311
1083.	1	NR312
1084.	1	NR351
1085.	1	NR352
1086.	1	NR411
1087.	1	NR451
1088.	1	NR471

Anhang 7 : Bedeutungsunterschiede bei der Kategorie "Arbeit"

Bei den folgenden drei Komplexen wird angenommen, daß die Kategorie 'Arbeit' im Sinne einer positiven Begründung verwendet wird:

Komplex 1
Hierzu zählen vier verschiedene Anordnungen. Jede Anordnung ist beschreibbar durch eine bestimmte Wortkombination, welche lokalisierbar ist, eindeutig Personen zugeordnet werden kann und ohne verneinende oder sinnfälschende Zusätze auftritt. Konkret:

"Arbeit...ist...gut"	AT1F2	015
"Arbeit...ist...gut"	AT1F1	034
"Job/Arbeit..Spaß"	AT1F2	040
"Job/Arbeit..Spaß"	AT1F2	069
"Arbeit/Anschläger..gefällt"	AT1F2	072
"Arbeit/Anschläger..gefällt"	AT1F2	079
"Arbeit/Anschläger..gefällt"	A1F2	080
"Arbeit..ja.. T1F1"	AT1F1	032

In diesen acht Fällen wird die Arbeit in direkter Weise als positiv beschrieben. Der Komplex 2 unterscheidet sich hiervon.

Komplex 2
besteht aus folgenden drei Anordnungen:

- "Anstellung/Arbeit..froh..überhaupt" AT2F2 023
- "Arbeitsplatz..daß..du..hast" AT1F4 054
- "Arbeitsstelle...feste" AT1F2 060

Die inhaltliche Struktur dieses zweiten Komplexes ist also nicht dadurch gekennzeichnet, daß die Arbeit in direkter Weise als positiv beschrieben wird. Typisch ist eher die (vollständige) Äußerung der Person 023 "Na, ich war froh, daß ich überhaupt erstmal Arbeit gefunden habe..."

Komplex 3
enthält zwei Anordnungen

- "arbeiten..nicht..lange" AT1F2 008
  "arbeiten..nicht..viel" AT1F2 052
  "Arbeit..nicht..angemotzt" AT1F2 010
  "Arbeit..nicht..schwere" AT2F2 027

  "Arbeit..eher..aus" AN141 064

Diese vier Fälle lassen sich dadurch kennzeichnen, daß gerade irgendein Aspekt des 'Nicht-Arbeitens' positiv erwähnt wird.

Als negatives Argument wird die Kategorie 'Arbeit' in insgesamt 16 Fällen verwendet, welche sich in vier Komplexe untergliedern lassen.

Komplex 1
enthält die Anordnungen

"Arbeit..gefällt..nicht"	AT1F3	O27
"Arbeit..gefällt..nicht"	AT1F3	O29
"Arbeit..schwere"	N141	O55
"Arbeit..schwere"	AT1F5	O66
"Arbeit..kalte"	AT1F3	O65
"Arbeit..viel"	A N151	O66

Der Begriff 'Arbeit' wird hier mit zusätzlichen negativen Attributen versehen. Der Komplex 2 ist dagegen durch Begriffe gekennzeichnet, welche selbst schon negative Bedeutung tragen.

Komplex 2
umfaßt folgende drei Fälle

"Dreckarbeit"	AT1F4	O46
"Unfallgefahr"	AT1F5	O71
"schuften"	AT1F4	O47

Der dritte Komplex schließlich unterscheidet sich von den ersten beiden dadurch, daß der Begriff 'Arbeit' an einem Ort vorkommt, welcher eindeutig mit negativer Bedeutung gekoppelt ist.

Komplex 3

"Arbeit..ja..AT1F3	O08
"Arbeit.. AT1F5"	O57
"Arbeit..Nee..AT1F1"	O61

Der vierte Komplex bietet keine abstraktionsfähigen Gemeinsamkeiten und muß als 'Sonstiges' einzeln dargestellt werden.

Komplex 4

"Schippen..nicht..gerne"	AT1F4	006	
"arbeite..zu..warm"	AN143	006	
"Arbeitsstelle..zu..einfach"	AT1F5	019	
"Wechselschicht..geht..auf..Nerven"		AT1F3	026

Anhang 8 : Verfahren zur Strukturierung der auf Lochkarten vorliegenden Eingangsinformation

NNPT - Liste 14	NNPT-Liste 13
1. QUTAB	1. QUTAB
2. SORT	2. SORT
3. CND	3. CND
4. SORT	4. PRL
5. PRL	5. END
6. END	

Diese Verfahren haben folgende Bedeutung:

QUTAB bietet die Möglichkeit zur Segmentierung von Textwörtern. Hierbei geht es um das grundsätzliche Problem, mit dem Computer Zeichen in Texten unterscheiden zu können. Speziell handelt es sich um ein bestimmtes Verfahren (Quick-Algorithmus) der Unterscheidung mit Hilfe einer Worttrennzeichen-Tabelle. (WTZ-TABELLE)

SORT ist eine Prozedur, durch welche die einzelnen Listeneinträge in einer neuen Reihenfolge angeordnet werden.

CND ist ein Kondensierungsvorgang. Entsprechend NNPT-Handbuch besteht er darin, "daß aus mehreren Einträgen, die nach definierten Gleichheitskriterien als 'gleich' erkannt wurden, nur ein Eintrag der Ausgabeliste mit der Häufigkeit im F-Feld zugeordnet wird. Die Ausgabeliste gleicht somit einem Lexikon, in dem nur verschiedene Wörter eingetragen sind..Die Hauptfunktion der Prozedur CND ist das Zählen von 'gleichen' Listeneinträgen." (NNPT-Handbuch, Kapitel 5.2)

PRL (print list) ist eine Ausgabeprozedur. Es geht um die Ausgabe interner NNPT-Listen auf Zeilendrucker.

Jede NNPT-Liste enthält Datenfelder, welche Informationen aus dem Text beinhalten. In den Listen 13 und 14 handelt es sich um das Frequenzzähler-Feld (, in welchem die Häufigkeitswerte eines Listeneintrags nach der CND-Prozedur gespeichert werden), das Kennwort-Feld und das Wort-Feld (,in dem das aus dem Text segmentierte Wort gespeichert wird).

Anhang 9: Ausschnitt aus der NNPT-Liste 12

N N P T - LISTE I2

LFDNR	Q	A	K	WORT
700.	05027	309	:P: T1F2	ARBEIT
701.	03008	184	:P: T1F3	ARBEIT
702.	06070	183	:: Q T1F2	ARBEIT
703.	49053	289	:: Q T4F1	ARBEIT
704.	21054	26	::: N101	ARBEIT
705.	02052	88	::: N111	ARBEIT
706.	04074	150	::: N111	ARBEIT
707.	09063	298	::: N112	ARBEIT
708.	09063	297	::: N112	ARBEIT
709.	08080	146	::: N121	ARBEIT
710.	03050	38	::: N131	ARBEIT
711.	10027	312	::: N131	ARBEIT
712.	03064	156	::: N141	ARBEIT
713.	03066	154	::: N151	ARBEIT
714.	05008	184	::: N161	ARBEIT
715.	06008	185	::: N161	ARBEIT
716.	15046	52	::: N212	ARBEIT
717.	15064	171	::: N212	ARBEIT
718.	18026	237	::: N261	ARBEIT
719.	32032	13	::: N471	ARBEIT
720.	16054	23	::: T1F0	ARBEIT
721.	01032	9	::: T1F1	ARBEIT
722.	01034	230	::: T1F1	ARBEIT
723.	01061	97	::: T1F1	ARBEIT
724.	03034	230	::: T1F1	ARBEIT
725.	06072	122	::: T1F1	ARBEIT
726.	01010	1	::: T1F2	ARBEIT
727.	01069	109	::: T1F2	ARBEIT
728.	03015	242	::: T1F2	ARBEIT
729.	03065	99	::: T1F3	ARBEIT
730.	03065	99	::: T1F3	ARBEIT
731.	06027	311	::: T1F3	ARBEIT
732.	06027	310	::: T1F3	ARBEIT
733.	10027	254	::: T1F3	ARBEIT
734.	10027	254	::: T1F3	ARBEIT
735.	11027	254	::: T1F3	ARBEIT
736.	01057	81	::: T1F5	ARBEIT
737.	02057	81	::: T1F5	ARBEIT
738.	02066	153	::: T1F5	ARBEIT
739.	16047	31	::: T2F1	ARBEIT
740.	28047	31	::: T2F1	ARBEIT
741.	34061	97	::: T2F5	ARBEIT
742.	21064	171	::: T3F1	ARBEIT
743.	20078	135	::: T4F1	ARBEIT
744.	21023	219	::: T4F5	ARBEIT
745.	22023	219	::: T4F5	ARBEIT
746.	05006	272	::: N143	ARBEITE
747.	07064	158	::: N144	ARBEITE
748.	23050	46	::: T4F1	ARBEITE
749.	24	263	::: T4F1	ARBEITE

Literaturverzeichnis

Abel, H., Jungarbeiter und Berufsschule. Grundzüge einer Berufsschulpädagogik für Jugendliche ohne betriebliches Ausbildungsverhältnis. In: Abel/Döring, Sorgenkinder der Berufsschule. Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift, H. 15. Braunschweig 1961, S. 35ff.

Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung der Ausbildungsberufe Berg- und Maschinenmann - Vortrieb und Gewinnung, Montage und Wartung, Förderung und Transport - Essen 1981.

Auswertung von Gruppeninterviews mit Bergjungleuten, Unveröffentlichte Informationsschrift der Westfälischen Berggewerkschaftskasse, Bochum 1979.

Bach, H., Zur Situation der Jungarbeiter in der Berufsschule unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen Integration. In: Kollegstufe NW, Ratingen 1972.

Bachmann, W., Lernbehinderte in der Berufsschule, Berlin 1969.

Braun, F. u. Weidacher, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, München 1976.

Burger/Seidenspinner, Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit, München 1977.

Butzkamm, J., Halisch, F. u. Posse, N., Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens. In: Filipp, S.-H., a.a.O.

Clauß, G. u. Ebner, H., Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Frankfurt 1971.

Cronbach, L.J., Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychologist 30, 1975.

Deppe, F., Zu einigen methodischen und inhaltlichen Problemen der empirischen Untersuchung des gesellschaftlichen Bewußtseins der Arbeiter. In: ders., Das Bewußtsein der Arbeiter, Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971.

Deppe-Wolfinger, H., Arbeiterjungend-Bewußtsein und politische Bildung.

Der Spiegel, Heft 13/1981.

Ewert, O., Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In: Filipp, H.-S., a.a.O.

Ewert, O., Selbstkonzepte und Erklärung von Verhalten. In: Oerter (Hrsg.), Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978.

Faulstich-Wieland, H., Beratung und Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen. In: Deutsche Jugend, Juni 1979, Heft 5.

Fend, H., Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969.

Filipp, S.-H. (Hrsg.), Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979.

Fischer, M., Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt-Beziehung. In: Filipp, S.-H., a.a.O.

Friedrichs, J., Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973.

Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Weinert, F.E. (Hrsg.), u.a., Frankfurt am Main 1974.

Galliker, M., Arbeitszufriedenheit: Schein und Wirklichkeit. In: Psychologie Heute, 11/1979.

Galliker, M., Arbeit und Bewußtsein. Eine dialektische Analyse von Gesprächen mit Arbeitern, Angestellten, Beamten und Selbständig Erwerbenden, Frankfurt/Main 1980.

Godehart, W., Die berufliche Situation der Jungarbeiter. Bonn-Bad Godesberg 1972.

Graumann, C.F., Theoretische Ansätze und Modelle. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen 1969.

Heider, F., The psychology of interpersonal relations, New York 1958.

Hiebsch, H., Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, Berlin 1969.

Hiebsch, H. u. Vorwerg, M., Einführung in die marxistische Sozialpsychologie, Berlin 1968.

Hilgard, E.R., Atkinson, R.C., R.L. Introduction to Psychology, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1971.

Hofstätter, P.R., Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1966.

Holsti, O.R., Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, Mass. 1969.

Horn, W., Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB), Göttingen 1969.

Jaide, W., Junge Arbeiterinnen. München 1969.

Jugendarbeitslosigkeit; Analyse, Maßnahmen, Konzepte; Arbeitshilfe für die Jugend - und Sozialarbeit; Herausgegeben von: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Deutscher Bundesjugendring, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk; Neuwied 1977.

Kern, H. u. Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil 1, Frankfurt 1970.

Kuhlmeyer/Blume, Die Ungelernten, ihre Herkunft, ihre Arbeit, Göttingen 1966.

Küller, H.-D., Organisationsentwicklung - ein Rationalisierungsinstrument. In: Das Mitbestimmungsgespräch 10/1981.

Kruse, L., Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie, Berlin 1974.

Lersch, Ph., Aufbau der Person. 8. Aufl., München 1962.

Lessing/Liebel, Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974.

Lewin, K., Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963. Zitiert nach Oerter, R., a.a.O.

Lisch, R. u. Kriz, J., Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse, Hamburg 1978.

Löbell, R., Die Jungarbeiterklassen als Sorgenkinder der Berufsschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 50 (1954), 4.

Mangold, W., Gruppendiskussionen. In: König, R. (Hrsg.), Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 1, 2. Auflage, Stuttgart 1967.

Marx, K., Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels: Werke, Bd. 3.

Marx, K., Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx/Engels: Werke, Bd. 13.

Mc Corquodale, K. and Meehl, P.E., On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables, Psychol. In: Rev. 55, 1948, 95-107.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW (MAGS), Arbeit und Beruf Band 24, Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Düsseldorf 1979.

Möller, C., Die Einfügung der ungelernten Arbeiterinnen in den industriellen Arbeitsprozeß, Meisenheim am Glan 1966.

Negt, O. u. Kluge, A., Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt 1972.

Neuberger, O., Miteinander arbeiten - miteinander reden! Herausgegeben vom Bayrischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München 1981.

Neuberger, O., Theorien der Arbeitszufriedenheit, Stuttgart 1974.

Nolte, H., Lösung der Jungarbeiterfrage oder Kompensation berufsschulischer Schwierigkeiten. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69 (1973), 3.

Nolte, H., Röhrs, H.-J. u. Stratmann, K., Die Jungarbeiter als Problem der Berufsschule. In: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Ratingen 1973.

Rogers, C.R. (1951, S. 136). Zitiert nach: Nolting, H.P., Aspekte der Selbstbildentwicklung im Jugendalter, Dissertation, Göttingen 1971.

Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969.

Popitz, H., Bahrdt, H.P. u.a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957.

Proshansky, H.M., Ittelson, W.H. u. Rivlin, W.G., The influence of the physical environment on behavior: Some basic assumptions. In: Proshansky, H.M., Ittelson, W.H. u. Rivlin, W.G. (Ed.) Environmental psychology: Man and his physical setting. New York: Holt, Rinehart u. Winston.

Ritsert, J., Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main 1972.

Rogers, C.R., Client-centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin 1951.

Röhrs, H.-J. u. Stratmann, K., Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 30, Hannover 1975.

Rubinstein, S.L., Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie, Berlin 1969.

Schumann, M., Gerlach, F., Gschlössl, A., Milhoffer, P., Am Beispiel der Septemberstreiks - Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse? Frankfurt 1971.

Schweikert, K., Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen. Hannover 1979.

Schweikert, K., Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft, ihre Chancen. In: BWP 1/75.

Schweikert, K., Sozioökonomische Analyse des Problems der Jugendlichen ohne Berufsausbildung. In: Schweikert, K. u.a., Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft - Hannover 1975.

Schweikert, K., Grieger, D. Waninger, W., Seifert, H., Mönikes, W., Schmidt-Hackenberg, D. u. Gärtner, F., Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 30, Hannover 1975.

Sève, L., Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1977.

Skinner, B.F., Science and human behavior, New York 1953.

Stratmann, K., Die Situation der Jungarbeiter. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 56 (1960) 9.

Süllwold, F., Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen 1969.

Tillmann, K.-J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt am Main 1976.

Verplanck, W.S.B.F. Skinner. In: W.K. Estes et al., Modern learning theory, New York 1954.

Weinert, F., E., Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie 2, Frankfurt am Main 1974.

Wiemann, G., Das Wolfenbütteler Modell der Jungarbeiter - Berufsschule. Berufspädagogische Beiträge, Heft 16, Braunschweig 1962.

Wylie, R.C., The self concept, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press 1961.

Wylie, R., The self-concept, Lincoln: University of Nebraska Press 1974.

Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Ausbildungsberufes Berg- und Maschinenmann, Essen 1979.

Zurek, A., Das Denken der Arbeiterin, Dissertation, Bremen 1977.

ÜBER DEN VERFASSER

Reinhard Barrabas: Geboren 1951 in Bochum. Nach dem Abitur Studium der Psychologie an der Ruhr-Universität Bochum. Von 1976 - 1980 wissenschaftlicher Angestellter bei der Westfälischen Berggewerkschaftskasse in Bochum, schwerpunktmäßig tätig in der Durchführung eines Modellversuches mit Bergjungarbeitern sowie in der wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung des bergmännischen Ausbildungsberufes Berg- und Maschinenmann.

Seit 1981 pädagogischer Mitarbeiter und Dozent beim Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e. V., verantwortlich für die Entwicklung, Konzeption und Durchführung von Seminaren und Trainingsveranstaltungen für Führungskräfte der Wirtschaft.

1984 Promotion zum Dr. paed. an der Universität Dortmund mit einer empirischen Untersuchung zum Selbstbild von Bergjungarbeitern.